DOCUMENT RESUME

ED 188 462 FL 011 364

AUTHOR Pedard, F., Ed.: And Others
TITLE La conception et le role des materiels pedagogiques dans l'enseignement des langues secondes (The Conception and Role of Instructional Materials in the Teaching of Second Languages). CILA Bulletin, No. 29.
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE 79
NOTE 158p.: Proceedings of the Colloquium of the Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquee (Soleure, Switzerland, November 2-4, 1978).
LANGUAGE English: French: German

EDRS PRICE MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS Applied Linguistics: Elementary Secondary Education: Higher Education: *Instructional Development: Instructional Innovation: *Instructional Materials: Language Acquisition: Language Research: *Material Development: Psychclinguistics: *Second Language Instruction: *Second Language Learning: *Teaching Methods

ABSTRACT

This special issue concerns the content, function, and form of instructional materials dealing with second language instruction. The following articles appear: (1) "Deliberate Semantics--an 'Interventionist' Approach to Second Language Teaching Methodology," by A.P.R. Howatt: (2) "Sprechakte und Sprachunterricht (Speech Acts and Language Research)," by T. Ebneter: (3) "Materiels pedagogiques et/ou materiels heuristiques (Pedagogical Materials and/or Heuristic Materials)," by R. Richterich: (4) "Texte linguistique et representation iconographique (The Linguistic Text and Pictorial Representation)," by E. Arcaini: (5) "A propos de la conception d'une unite didactique dans le cadre du francais, language etrangere (On the Idea of Didactic Unity in the Framework of French, Foreign Language)," by A. Barrera-Vidal: (6) "Accuracy and Fluency as Polarities in Foreign Language Teaching Materials and Methodology," by C. Brumfit: (7) "La linguistique et le reste dans la conception des materiaux pedagogiques pour l'enseignement scolaire des langues secondes (Linguistics, etc. in the Concept of Pedagogical Materials for the Teaching of Second Languages)," by D. Coste: (8) "Lehrwerkanalyse und Lehwerkkritik aus der Sicht der linguistischen Pragmatik (Analysis and Criticism of Instruction from the Point of View of Linguistic Pragmatics)," by M. Pelz: and (9) Reve et Realite (Dream and Reality)," by G. Capelle. A synthesis article concludes the volume. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

F. Redard, J.-P. Métral et H. Weber (éds)

ED188462

La conception et le rôle des matériels pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes

Actes du colloque de la
Commission interuniversitaire suisse
de linguistique appliquée
Soleure, 2 – 4. 10. 78

FL011364

Numéro spécial du

Bulletin CILA

Organe de la
Commission interuniversitaire suisse
de linguistique appliquée

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

F. Redard
Editor, CILA

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

29

Neuchâtel 1979

Le *Bulletin CILA* paraît deux fois par an. Les fascicules portent une numérotation continue.

Abonnement personnel:	Suisse	fr. 15.–	étranger	fr. 20.–
Abonnement d'institution:	–	fr. 30.–	–	fr. 30.–

Rédaction et administration: Françoise Redard, Institut de linguistique, Université, CH 2000 Neuchâtel. Tél. 038/25 38 51. C.C.P. 20-7427.

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1979
Tous droits réservés.

Sommaire

Introduction 4

A. P. R. Howatt:
Deliberate Semantics – an 'Interventionist' Approach to Second Language Teaching Methodology 5

T. Ebneter:
Sprechakte und Sprachunterricht 23
Kommentar von I. Kummer 39

R. Richterich:
Matériels pédagogiques et/ou matériels heuristiques 42
Commentaire de G. Merkt 55

E. Arcaini:
Texte linguistique et représentation iconographique 60

A. Barrera-Vidal:
A propos de la conception d'une unité didactique dans le cadre du français, langue étrangère 79
Kommentar von H. Weber 86

C. Brumfit:
Accuracy and Fluency as Polarities in Foreign Language Teaching Materials and Methodology 89
Commentary by T. J. A. Bennett 96

D. Coste:
Le linguistique et le reste dans la conception des matériaux pédagogiques pour l'enseignement scolaire des langues secondes 100

M. Pelz:
Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik aus der Sicht der linguistischen Pragmatik 112
Kommentar von G. Schneider 127

G. Capelle:
Rêve et Réalité 132
Commentaire de P. Mauriac 144

S. Wyler:
Gestaltung und Stellenwert der Lehrmaterialien im Fremdsprachenunterricht: Synthese des Kolloquiums 147

Introduction

Depuis 1974, la CILA organise tous les deux ans un colloque réunissant des praticiens suisses de l'enseignement des langues secondes ainsi que quelques-uns des meilleurs spécialistes suisses et étrangers de la linguistique appliquée pour débattre un problème d'actualité. En 1974, c'était *Le rôle et l'efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire* (Actes parus dans le numéro 20 du BULLETIN CILA, épuisé) et en 1976, *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes* (Actes parus dans le numéro 24 du BULLETIN CILA).

Pour son III^{e} colloque, la CILA a retenu comme thème *La conception et le rôle des matériels pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes*. Ceci pour deux raisons. D'une part, plusieurs équipes travaillent dans notre pays à la création de nouvelles méthodes pour l'enseignement d'une deuxième langue nationale à l'école primaire; ces équipes d'auteurs étaient représentées parmi les invités au colloque. D'autre part, la redéfinition des objectifs de l'apprentissage des langues secondes, la généralisation sans cesse croissante de cet apprentissage, mais surtout la discussion sur les processus d'acquisition de la langue 2 nous obligent à nous occuper sérieusement du rôle qu'y jouent les matériels pédagogiques et les conséquences qui en découlent pour leur conception.

Il n'est pas dans les intentions d'un colloque de donner des recettes. Par contre, les exposés et commentaires publiés dans ce numéro spécial tracent les coordonnées de l'apprentissage des langues secondes, coordonnées qui définissent le contenu, la fonction et la forme des matériels pédagogiques. Toute la gamme des questions traitées, des préoccupations théoriques aux exemples pratiques, est réunie dans la synthèse qui se trouve en fin du volume.

Nous remercions le Canton de Soleure qui, pour la première fois, a accueilli le colloque de la CILA, ainsi que la Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel qui, une fois encore, a contribué par un subside important à la publication de ce numéro spécial du BULLETIN CILA.

Hans Weber

Deliberate Semantics – an 'Interventionist' Approach to Second Language Teaching Methodology

A. P. R. Howatt, University of Edinburgh

Introduction

The purpose of this paper is to provide a framework for second language learning which frees it from direct comparison with early language learning by very young children, to which I believe it is only distantly related. In any discussion that touches on the relationship between first and second language acquisition, it is a necessary preliminary to remove the confusion which surrounds the possible applicability to second language learning of what might be called the 'Chomsky School' of child language acquisition theory. This confusion derives, it seems to me, from a failure to observe the distinction, quite clearly made by Chomsky himself, between *language learning*, i. e. the learning of language *per se* on the one hand, and the *learning of a language* on the other. When Chomsky talks of biologically determined cognitive capacities, innate predispositions to acquire language and so on, it is evident that he is speaking of the human capacity for language as such, the 'language faculty' as he calls it. Whether Chomsky's views are acceptable or not is not the point at issue here. What is at issue is their relevance to second language learning which, as I see it, is nil, since whatever the second language learner may be doing, it is quite clear what he is *not* doing – *he is not learning language for a second time.* He has already learnt it. To gain a clue as to what he might be doing, we can return to Chomsky's characterisation of the output of a learning theory of human language:

> "What is learned, the cognitive structure attained, must have the properties of UG (universal grammar), though it will have other, accidental properties as well. Each human language will conform to UG; languages will differ in other *accidental properties*" (Chomsky 1976, p. 29, my underlining).

It is now relatively straightforward to characterise the task of the L2 learner, namely the acquisition of those "accidental properties" of language which make L2 different from L1, and insofar as these "accidental properties" may be observed, and their relationships to existing cognitive structures made explicit, second language learning is basically a problem of translation. However, language behaviour is also subject to variability deriving from differing abilities to transform knowledge into practical skills and the 'laws of skill' are unknown, possibly unknowable.

You are either good at something or you are not, though you can improve with practice and guidance. In other words, intervention in the process of learning is a reasonable and justifiable procedure.

Intervention[1] in the second language learning/teaching process (LL/LT as Strevens (1978) calls it) will involve two quite distinct though related operations. Firstly, there is the form of intervention associated with the control of the data made available to the learner through the planning of the syllabus and its realisation in specially prepared and/or selected materials. Secondly, there is intervention in the learning process itself, i. e. between the learner and the data. This in turn will take three forms: (i) deliberate instruction in the constituent elements of the L2 and in those meaning-to-sound relationships which can be accounted for in explicit terms – this we may call *teaching,* (ii) attempts to improve the performance of skilled behaviours, particularly those associated with motor-sensory activity – for which *training* would be an appropriate term, and finally, (iii) *guidance* in the development of L2 intuitions through experience of using the new language for communicative purposes.

In order to implement such a programme effectively, and establish priorities among the types of intervention mentioned above, we have to discover what the learner can already do with language and what he already knows about it. This implies a study of the *whole history* of first language development, up to and including the time at which the learner takes up a second one. As Chomsky said (albeit in a different context):

> "An organism has attained a certain state through maturation and experience. It is faced with certain objective conditions. It then does something." (Chomsky 1976, p. 16)

I. The argument

My starting point is the paper by Strevens already mentioned above (Strevens 1978) in which he argued strongly that if we seriously want to help L2 learners to reach higher standards of achievement more easily, and presumeably we do, then we must consider LL/LT in its own terms and not simply as the application of research in child language acquisition

1 This is not a commonly used term in teaching, though it is familiar in language retardation work (cf Schiefelbusch & Lloyd, 1974). It has the advantage of implying that learning is a natural process involving a learner and a task which teaching is designed to *assist* rather than *'cause'*.

("applied psycholinguistics"). In other words, L1 learning and LL/LT "belong in two universes of discourse", as Strevens puts it, which "overlap in only a limited way". I am sure he is right, but perhaps for somewhat different reasons, which emerge if we look at first language acquisition *as a whole* (and not merely the first two years or so).

It seems to me that the mistake which is often made is to compare the beginning of second language learning with the *beginning* of first language acquisition. At first sight this does not look like a mistake. The beginning looks like the logical place to start. In fact in many ways it is the wrong place: what we should be looking at is the *end* of first language learning as the point at which second language learning *begins*. As Eliot said in *Little Gidding:* "the end is where you start from". This is not merely a poetical conceit; it expresses a vital practical issue. L2 learners do not start from 'scratch', they start from where they already are, and with what they have already experienced. And they move *forward* from there. They do not 're-metamorphose' like quasi-chrysalids turning into new butterflies. They are butterflies *already*, learning how to fly in a different way which may be useful if and when they change their habitat. We cannot help them properly if we do not recognize this fact. That is the general gist of my argument but it is necessary to spell it out more fully. This I shall try to do in the next few pages.

Let us begin at the end by observing a native speaker of a language, English for instance, in conversation with a very practised fluent non-native. For most practical purposes their behaviour appears identical, though the former may have, say, a London accent and the latter a Parisian one. Closer investigation will, however, show this surface similarity to be misleading and will reveal certain, possibly substantial, differences. On questions of 'linguistic intuition', for example, the native will be more secure, and he will be more resistant to confusion under conditions of communicative stress or 'noise' (cf. Spolsky 1973). There may well be certain contexts, mathematical calculation for instance, where the non-native reverts to the mother-tongue. Then there are all the lapses and insecurities which occur in natives and non-natives alike, but take different forms. It is very difficult to resist the generalisation of Sapir that:

> "It is quite a mistake to suppose that an English speaker's command of French or German is psychologically in the least equivalent to a Frenchman's or German's command of his native language. All that is managed in the majority of cases is a fairly adequate control of the external features of the foreign language." (Sapir 1933)

It is the position of this paper that the reason why native and non-native performance are not 'psychologically equivalent' (or only very rarely) is that they have *two quite different developmental histories.*

Having started at the end, let us return to the beginning. The very young child, according to Macnamara (1972)[2] is able to make sense of language in the same way that he is able to make sense of the rest of the environment in which he lives. Language is deeply embedded in everyday events and forms part of those happenings, deriving meaning from them and projecting meaning on to them in a dynamic interaction. The child's understanding of language and his growing ability to control it are essentially intuitive activities of which he is for the most part unaware, and which are resistant to attempts at 'improvement' or 'tuition' by adults. We do not know how children manage this task so effectivelv, but we do know that by the time they start going to school, they have mastered their mother dialect sufficiently well to cope with the demands of the immediate environment. However, they still have a lot to learn before they can cope with more 'distant' environments, and the experience of school plays a crucial role at this stage of their development.

When children go to school they have to learn how to do things *on purpose,* how to work things out and explain them to other people, especially the teacher, and how to remember what they have learnt even though there is no obvious and immediate practical use for the information they have acquired. Learning in school has its own structure and organisation which relates only indirectly to everyday experience outside. Of course this 'intellectual weaning' takes many years of cognitive and experiential growth, and it does not mean that access to intuition is 'lost', but it is modified by the growth of awareness.

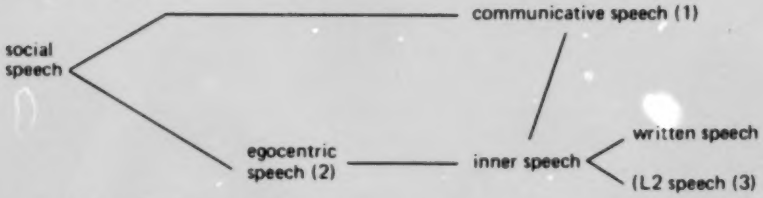
So far as language is concerned, the catalyst in this process of becoming aware is the *experience of literacy.* Through discovering that language exists and endures 'out there', so to speak: in books, on walls, in Christmas cards, the child becomes aware of it in its own right, "disembedded" as Donaldson puts it, from immediate social action and therefore amenable to conscious control. Language, as Halliday stresses:

> "evolves in the context of (the child's) thinking about the universe no less than in the context of exploiting it". (Halliday 1975, p. 75)

2 This section of my paper owes a great debt to Margaret Donaldson's splendid new book *Childrens' Minds* (Donaldson 1978) and to the Macnamara paper which the book referred me to. The interpretation and its shortcomings are of course entirely mine.

This private function of language, which Halliday calls 'mathetic' and Vygotsky (1962) refers to as 'egocentric', does not of course derive solely from the experience of literacy, but the two are deeply intertwined in a manner which, following Vygotsky, I shall attempt to describe below. It is I believe in the psychological, social and cognitive structures underlying literacy or, as Vygotsky calls it *'written speech'* that a second language or as I shall refer to it *'L2 speech'* first puts down its roots. Later of course it grows and develops through practice and experience into a form of communicative social speech akin to that of a native speaker.

It is difficult to summarise Vygotsky's model succinctly and perhaps the following diagram might help:



(1) cf Halliday's pragmatic/interpersonal function
(2) cf Halliday's mathetic/ideational function
(3) Not of course Vygotsky's term. I have added it, in, I hope the interests of clarity.

The key concept in Vygotsky's model is that of inner speech, a kind of mediating structure between thought and language, which he maintains is related to written speech in quite a different manner from the way it relates to communicative speech. Vygotsky traces the development of inner speech through the history of egocentric speech which, in the early years of childhood, takes an oral form but gradually falls silent or 'goes underground' to become inner speech. It does not die out, but becomes covert rather than being overtly manifest in audible language behaviour.

When Vygotsky comes to discuss the problems that children have in learning to write, he traces them to the specific characteristics of the relationship between inner and written speech (which should not of course be confused with physical acts of writing) which combine to make it structurally and functionally distinct from (oral) communicative speech. L2 speech, it seems to me, shares the same characteristics.

The first of these characteristics is *abstraction.* The child learning to write has to become aware of the existence of meaning as independent of physical form ("to replace words by images of words"). Then he has to map these meanings on to new forms ("symbolize the sound images in written signs") which must have been learnt and memorized before, a process which requires *deliberate analytic action,* finally, he has to

organise these meanings into stretches of language which must be consciously framed and structured without the assistance of an immediate social context *("in the absence of an interlocutor")*. This process of elaboration from the abbreviated, condensed and "maximally compact" inner speech to the socially independent "maximally detailed" written speech requires, he says, *"what might be called deliberate semantics – the deliberate structuring of the web of meaning"*.

The similarities between this description of the problems of acquiring literacy and the difficulties faced by the learner of L2 speech are striking[3]. Like the young learner of (L1) written speech, the learner of L2 speech needs to abstract meaning from form – become aware for example that the lexeme LIVE is not identical with the lexical item *live* – and also has to map new linguistic forms, which have to be learnt and memorized, on to existing meanings. In this respect he has to go much further than the learner of (L1) written speech since re-symbolization in L2 speech implies the acquisition of new acoustic as well as written systems. Finally, like the (L1) learner of literacy, the learner of a new language has to come to grips with the problems of expressing thought and creating language in the absence of a motivating social context (an interlocutor). The description of this task as "deliberate semantics" seems to me particularly apt.

There is a sense I think in which a child encounters a 'second language' when he meets the written language of his mother tongue for the first time. It is his first attempt to learn 'L2 speech'. Of course the 'distance' (cf. Corder, 1978b) between the oral communicative speech of his *mother dialect* and the written speech of his *mother tongue* (the distinction is important) is 'closer' than that between his L1 and even the 'nearest' L2. But it is only a matter of degree, and for some children even this distance is difficult to bridge.

There are two conclusions I wish to draw from the argument so far. The first is that the learning of L2 speech, like the learning of L1 written speech, requires deliberate analytic action, and if learning is deliberate, then instructional intervention in some form is possible and, if any degree of competence is to be attained, *necessary*. How extensive and helpful this intervention can be depends on how explicit we can be about the rules of the new behaviour (cf. Macnamara, 1973).

Secondly, to close the argument at the point at which it began, it is the logical implication of the analysis as outlined above that the develop-

3 I am not of course advocating that L2 literacy is the objective of L2 teaching. Written speech may be realised in acts of speaking as well as acts of writing. It is pertinent to recall that virtually all L2 teaching materials are in fact *written* (whether they are spoken later in the classroom or on tape or not).

mental history of the mother-tongue from maximally intuitive social speech to maximally deliberate written speech *is reversed in the developmental history of the second language,* which proceeds from maximally deliberate L2 speech to maximally intuitive social conversation, a process requiring long hours of practice and probably direct experience as well. Second language learning is not an analogy of first language learning; it is in a strict sense a *'mirror image'*[4].

II. Three practical issues

I should now like to take up 3 issues which arise out of the analysis so far and have, I believe, important practical implications for language teaching. The first is a brief comment on language planning policy, the second deals with the notion of 'natural methods' and the third with motivation and achievement.

(i) *A Note on Language Planning Policy*

The correspondances which I have tried to draw between L1 literacy and L2 learning clearly emphasise the expression of existing meanings through the medium of new forms and may appear to run counter to the neo-Whorfian view that languages are different. The 'web of meaning' in one language, it could be said, is quite different from that in another. This is of course quite true; it is what language teaching is all about. "Two co-ordinate webs of meaning" describes quite well what you *end* with, but that is not where you start. Between the two lies language learning, by a process of *assimilation* where there is congruence and *accomodation* where there is dissonance, to use Piaget's terms. It is the teacher's task to ease the transition from the one to the other by methods which suit both the nature of the task and the capacities of the learner.

Secondly, as Halliday points out: "we are not the prisoners of our semiotic; we can all learn to move outside it" (Halliday 1975, p. 140). This is in my view the primary justification for the inclusion of second languages on the secondary school curriculum.

4 There is no conflict between this view and current research findings in interlanguage (cf Richards & Kennedy, 1977; Corder, 1978a) which have observed a commonality of sequencing in the acquisition of L2 systems. To the extent that this commonality reflects the intrinsic complexities of the systems, one would not expect it to be much influenced by deliberate learning strategies.

(ii) *'Natural Methods'*

The model I have tried to outline in the first part of this paper implies that the ideational function of language will *take priority* over the interpersonal function in L2 learning, at least in the early stages. This is what is meant by "speech without an interlocutor". However, this must not be taken to imply that there is any loss of communicative value. "Speech without an *interlocutor*" does not mean "speech without an *addressee*". The teacher is well able to function as an addressee in the normal classroom conditions, but does not find it easy to function as an interlocutor (for a detailed discussion of this distinction though in rather different terms, see Corder 1977). What this means in practical terms is that language which is predominantly (not solely) ideational will be mainly concerned with the *communication of personal experience*. As Halliday himself puts it: "the ideational represents the potential of the system for the speaker as observer; it is the content function of language, language as *about something*" (Halliday 1975, p. 127, my underlining).

This use of language, to make even very simple personal statements reflecting events, facts, truths of one sort or another, seems to me more appropriate in acquiring a new language than the use of language to *influence* social action, as an interpersonal bias would imply ("the interpersonal is the participatory function; language as *doing something*" (Halliday 1975, p. 128) my underlining). To adopt an ideational rather than an interpersonal bias does not make language any less 'natural' or 'communicative'.

I am aware that this ideational bias runs counter to the prevailing wind in L2 teaching at the present time. There is a belief that the interpersonal participatory function is not only 'basic' but 'natural' and corresponds more closely with (operational) 'learner needs' and motivation. I cannot accept this argument, at least not in such an over-simplified form. It derives from a 'folk myth' that the 'best' way of learning a new language is to live in the country where it is naturally spoken and by implication the classroom is condemned as 'artificial' and 'distorts the natural processes'.

There is some force in this, as in all folk myths, but it is over-stated and ignores many of the real problems and facts. It is perfectly true that for a young child (aged, say, 5–10) entering a new speech community, the world is well-structured for him to learn the new language by participating in events. The adults in this world are usually fairly tolerant of developing speech patterns, there are plenty of physical activities in which language plays a *subordinate* role and so can be assimilated, school provides people to talk to who are relatively unaware of differences in language and so on.

In a word, there is as much for the young child to *do* as there is to *say*, and doing and saying are intimately linked.

However, for the adolescent or the adult the world is very different. True, there are some activities (participating in sports, watching films with a strong action-line etc.), and there are a few aspects of everyday work and public behaviour, in which language may be said to be subordinate to action, but for the most part language is *dominant* in the structure of social organisation and non-linguistic action is absent, even at times taboo ("don't talk with your hands"). As such, language is virtually unlearnable without some form of intervention (which need not take the form of a teacher, it may be through books or particularly tolerant friends). The folk myth needs some qualification (see Macnamara 1973 for a more detailed discussion of this point). The so-called 'natural processes' for most older learners are processes of frustration if not outright failure.

With these points in mind, it is easier to account for the failure of 'natural methods'[5] in the classroom. Unless they are heavily modified, they cannot succeed[6]. Perhaps the rather alarming labels indicating imminent and agonising death which sometimes describe these methods ('sunburn', 'exposure', 'total immersion') should be taken seriously.

At a more sensible level, the technique that is usually adopted in modelling 'real life' is the situational dialogue. It is a time-honoured device in language teaching going right back to the beginnings of 'modern' language teaching in England in the late Middle Ages. Whereas in the past, dialogues were fairly loosely structured devices for telling stories (and are often used like this today as well), there is a contemporary view that they model "what people actually say". Not only is this a rather doubtful notion in principle, it has certain practical implications which need to be looked at closely – for two reasons. The first is that dialogues are *psychologically unreal*, and the second is that they are *inexplicit*. Unfortunately, the more psychologically real they attempt to be, the more inexplicit they become.

The dialogue is in effect a 'theatrical metaphor' of language and this may account for its popularity with histrionically gifted teachers. Whether their students are equally gifted is another matter. Most people are appalling actors, and Stanislavski, the great Russian theatre director and actor,

5 Cf Berlitz (1907): "The Berlitz Method is an imitation of the natural process by which a child learns its mother-tongue". To be fair, Berlitz did not take this too literally and the modified versions can be quite effective.

6 Cf Brown (1973), pp. 23–25 for a wry description of his personal experience in 'learning' Japanese.

explained why: "the mistake most actors make is that they think about *the result instead of the action that must prepare it*" (Stanislavski 1967, p. 112). This is very pertinent to language teaching. Dialogues train students *what* to say, but ignore *why* anything is said or *how* meaningful speech is socially organised.

In an attempt to get away from the psychological unreality, teachers begin to move along the road towards greater improvisation. It starts with doing substitution exercises, then moves to inventing dialogues according to a sort of 'social action recipe' ("You are a hotel receptionist . . ." and the situation is then filled out in more or less detail) and finally ends with totally improvised role-playing in often fairly elaborate 'simulation' situations. While I appreciate that these exercises can be useful in certain circumstances, it should be noticed that the continuum from dialogue to simulation is a continuum of inexplicitness. This may not matter for the experienced native-speaking teacher with students whose role-playing is close to their everyday experience (e. g. hotel-situation simulations with groups of hotel staff) because their knowledge to some extent 'fills in' what is otherwise left inexplicit in the relationship between language and the social action out of which it arises. However, I suggest that it *does* matter very much when the teacher is a non-native speaker with little experience of the L2 in such circumstances, and students for whom such activities are alien or unfamiliar[7]. How is such a teacher to know what a hotel receptionist is likely to say? And what information can he seek? Grammars and dictionaries are models of explicitness, for all their faults, compared to the vague terminology we have available to describe relationships between language and social action. While it may be possible to attach a few broad functional labels to certain fairly well established formulae (e. g. "Let's . . . = suggestion) this does not really go very far. Any teacher who has ever tried to account, for instance, for tag-questions in English, knows how inadequate the sociolinguistic terminology actually is: "not very polite", "a bit unfriendly", "not how I'd address the boss", and the ubiquitous "colloquial". We have to do the best we can, but a sociolinguistic Roget is a long way off.

It may be difficult to overcome these problems, but I believe we need a methodology which recognizes that they *exist*. I am not entirely convinced that a 'theatre methodology' based on 'real life' behaviour always does.

7 It could be argued that inappropriate methods should not be exported. The fact is they *are*, for a variety of reasons some of which we can influence.

(iii) *Motivation and Achievement*

One of the underlying themes of this paper is the role of motivation in achievement. Since it has not been the ostensible subject-matter so far, it is important to bring it to the surface.

Motivation is obviously far too large a topic to discuss in detail here. I simply want to make one point, and it is this. All the commentators on motivation make some distinction between the motivational force of *external relevance* i. e. the relationship between L2 learning and "something else" (operational learner needs, interests, likes/dislikes, cultural identification etc.) and, on the other hand, the motivational force of *success in learning*, i. e. the relationship between L2 learning and *itself*. Which of the two is stronger will vary from one learner group to another.

There is an obvious link between motivation towards external relevance and situational teaching of one kind or another. Given the current dominance of this methodology, it seems to me that motivation deriving from the successful completion of the learning task itself is underestimated at the moment. We rarely if ever hear that a new language instruction course is better because it is easier; the criteria are almost always non-educational: it is more realistic, or more entertaining or more like 'real language'. None of these aims is unworthy – no one wants dreary irrelevant courses. It is a question of balance. The research in this area is predictably inconclusive (see Burstall 1978 for a recent review), but the logic of intervention must be towards the easing of learner difficulty on the grounds that if success is not experienced in the early stages of learning, then relevance becomes redundant.

It is with the general aim of developing this notion of case of learning (*if necessary* at the expense of relevance, at least of a superficial kind) that I should like to make one or two comments in the last section of the paper on the organisation of the syllabus.

III. Two interpretations of the term 'syllabus'

Intervention cannot be justified unless it can propose an instructional plan or syllabus which is more likely to be helpful than simply leaving things alone. Essentially this means controlling the language data available to the learner by releasing some and withholding the rest *(selection)*, and by organising what *is* released into a sequence which is *comfortably assimilable, (grading)*. Since more has been written about selection in recent times than about grading (e. g. Van Ek 1975; Wilkins 1977), and since the

issues raised by grading are more pertinent to the general thesis of this paper, I should like to restrict my comments to this topic.

I should like to start from a remark of Vygotsky's concerning the relationship between teaching and learning:

> "Instruction has its own sequences and organisation, it follows a curriculum and a timetable, and, *its rules cannot be expected to coincide with the inner laws of the developmental processes it brings to life.*" (Vygotsky, 1962, p. 101)

This distinction between the course of instruction and the course of development is crucial to an understanding of learning of all kinds, not specifically language learning. What it implies is that in effect there are *two* "syllabuses": an external instructional syllabus and an internal developmental one, and curves of progress: the external curve of instructional progress and the internal curve of acquisition. We could call the external syllabus the *instruction syllabus* and the internal one the *acquisition syllabus.*

(i) *The Instruction Syllabus*

An instruction syllabus will specify, in advance, the order in which selected elements of the language system will appear in the data made available to the learner. This is the traditional syllabus which tells the teacher when the present perfect, for instance, is 'introduced'. However, it is important to notice that it cannot be specified in terms of linguistic systems. You do not, for example, introduce the 'modality system' since, if you did, you would be constructing a linguistic grammar and not specifying a pedagogical one. What you do is introduce 'chunks of language' which exemplify certain elements of these systems. Other elements appear later. This has the effect of creating a 'spiral' structure (cf Howatt 1974) however 'linear' it may look on paper, and it might be helpful to students if the 'spirality' could be made more explicit. There is a tendency to overlook new instances of an 'old' system once its initial appearance has been noted.

The specification of an instruction syllabus has received renewed interest recently with Wilkins (1977) important reminder that greater attention should be paid to the semantic properties of linguistic elements introduced into the learning data. However, sometimes this proposal is taken as implying an alternative syllabus constructed entirely around semantic categories, and Wilkins himself hints at this possibility. It is true that the familiar structural syllabus specifies surface structure forms fairly

explicitly, while leaving their semantic values implicit. This should be corrected because of the curious effects it produces in the semantic structure of teaching texts. But there does not seem to me to be any great advantage in merely turning the picture back-to-front, so to speak, thereby ignoring the properties of surface structure syntax and morphology which contribute very significantly to the ease or difficulty of language processing. The specification of an instruction syllabus is a specification of meaning-form relationships ordered in a sequence which, when they appear as features of instructional texts, will assist rather than hinder the processing of meaning. Thus, in the end, an instruction syllabus is a sequence of *texts* (rather than categories) exhibiting certain more or less explicitly specifiable linguistic characteristics.

If we can leave the unanswerable question: "what makes one *category* easier than another? " and turn to the more approachable question: "what makes one *text* easier than another? " we can see that the structural/notional argument is a non-starter. Both aspects of language are involved in each utterance presented as data to the learners.

What then *does* make one text easier than another? Wanner (1973) has suggested that we can look at this question either in terms of the structural properties of the *signal* ('outside in') or in terms of the *learner's expectations* ('inside out'). Structural grading and lexical control of the familiar kind seem to me excellent devices for keeping the complexity of the signal within the bounds of processibility. If a learner cannot process a sentence like "my house is big", he cannot be expected to cope with one like "my house is really rather bigger than I can cope with one way or another". The provision of materials to aid the teacher in orientating the learners *towards the text* ('inside out' processing) has, however, received rather less attention. Such materials would, it seems to me, fulfil a practical role in developing the learner's abilities to process texts at more than one level of difficulty. There would be a series of texts *at a lower level* of linguistic complexity which would demonstrate how the linguistic elements of the L2 work, and which the learner would be expected to process for himself ('outside in'), and, in the same learning unit, a series of texts which would be *at a higher level* of linguistic complexity (and could therefore be of greater intrinsic interest and authenticity) whose function would be to show learners how meanings are realised in the new language. This presupposes of course that the basic organisation of the text has been discussed in detail in advance, and the learner is thoroughly familiar with the content and the way it is structured *before* reading or listening to the text itself. If teachers could be persuaded that this is not "doing the student's work for him", a *'two-tier' structure* could be introduced into L2 materials at a relatively early stage and perhaps help to

overcome the sense of disappointment that creeps into second language learning from about the middle of the second year, where the need for semantic and content organisation to keep 'in lock-step' with syntactic development results in texts of restricted intellectual stimulation, particularly for the more gifted students. In the first few months of learning a second language, *any* success in making sense of a chunk of the L2, however banal it may seem to the teacher, is rewarding. But as the learner acquires enough of the linguistic system to enable him to develop powers of prediction and expectation, assisted by the natural redundancy of language, merely 'understanding the text' is not sufficiently reinforcing to him. He needs to be rewarded also by the information within the text to make it worthwhile troubling to process it in the first place. This point was made in different ways very forcibly by many of the children in the National Foundation for Educational Research survey of French teaching in England and Wales (Burstall 1970).

(ii) *The Acquisition Syllabus*

We must now move briefly to the other type of syllabus, the *acquisition syllabus*. Unlike an instruction syllabus, an acquisition syllabus is specifiable in terms of linguistic systems and their development over time. Through some of the current work in interlanguage (see Richards and Kennedy 1977 and Corder 1978a for detailed reviews), we are becoming rather more knowledgeable about acquisition sequencing that we used to be, but we are still, of course, quite a long way from being able to predict orders of acquisition with accuracy. Secondly, there is the all-important question of *time*. We know that rapidity of learning is variable (that is obvious to anyone), but what we do not know is whether the intervals between the acquisition of elements of linguistic systems are *necessarily proportional to each other*, or whether they are sensitive to environmental influence and can be 'speeded up', as it were, by teacher intervention. If for instance we agree that the elements in a particular system are normally acquired in a sequence X – Y – Z, does this imply that the time taken to add Y to the system after X is proportional to the time taken to add Z later? Clearly there is no reason to expect the intervals to be the *same*, but there may well be a necessary intervening period of maturation and experience of the language before Z can be expected to be acquired.

Instruction and acquisition syllabuses are independent of each other. Elements of linguistic systems are made available to the learner by appearing in the data in quite a *different* order from their order of eventual acquisition. To take a concrete example, the article system in English

must appear in an instruction syllabus very early indeed, in fact many courses introduce it in Lesson 1 ("This is a book"). However, it may well be a very long time indeed before the acquisition curve shows anything much above a chance 50-50 level of learning for those learners whose mothertongue does not include regular devices for signalling the semantic contrasts carried by the articles in English. This is an example of acquisition sequencing as a reflection of semantic complexity, but formal complexity will also play a part. The German number system, for instance, and its interaction with the gender and case systems could well take a considerable time before acquisition by a learner whose mothertongue was, say, English (but it is doubtful if the L1 in this instance would exert any influence at all), yet there is no way that the number system can be 'held back' in an instruction syllabus.

To sum up, *instruction syllabuses* are organised in order to permit access to the language in the most comfortably assimilable manner. They consist of a sequence of *texts* in which certain elements of the language system being learned (morphological, syntactic and semantic) make *their first appearance* in a predetermined order. The contents page of the textbook can be very misleading in this respect because it looks as if the present perfect, for example, is *taught* in, say, Lesson 17, but this is not the case. It appears for the first time in Lesson 17 and more attention is paid to it that other aspects of the system for the duration of that Lesson. It is taught *from then on.*

Acquisition syllabuses, on the other hand, specify the development of linguistic systems over time. We do not of course have any printed acquisition syllabuses at the present time, though most 'examination syllabuses' are in effect acquisition syllabuses of a very inexplicit kind. Possibly the notion of printed acquisition syllabus makes little sense anyway; what is really needed is a greater understanding on the part of course designers and teachers alike that linguistic systems are not learnt 'as a whole' or 'instantaneously' at the point of first appearance in the course texts, but that they take time to emerge, and if we can permit ourselves one generalisation it would be that meaning takes precedence over form. As Slobin (1971) puts it: "rules related to semantically defined classes take precedence over rules relating to formally defined classes".

In the future, language teaching will, I feel sure, take a greater interest in developmental processes as well as others at present rather neglected (in particular storage and retrieval processes in memory), and in doing so will find a different, and possibly more precise, function for familiar techniques from the past, such as grammatical explanation, translation, structural drills or role-playing, which at various periods in the history of the subject have exercised a kind of imperial dominance.

Conclusion

Ultimately the only justification for intervention in language teaching is the success of the learner since I believe, with Burstall (1978), that success is a condition for achievement later on and 'grows on itself'. Other matters such external motivation, relevance to learner needs (in the operational sense), intrinsic interest of the material and so on are all important – after all no one is going to argue for pointless, dull and irrelevant courses – but if there is conflict between ease of learning and relevance to outside criteria of 'naturalness' etc. and it seems to me that quite often there *is*, then ease would appear to have a higher priority. Secondly, I believe that in order to achieve success it is necessary to take the learner as he *is* and not as he *might* be, to teach him, in the most explicit way appropriate to his age and capabilities, how meanings are expressed in the new language and help him *to express his own meanings* by using its resources. Again, I would not expect anyone to quarrel with objectives of this kind, but it seems to me that if we take them seriously, we have to admit to some doubt about procedures which derive from imitating or modelling the behaviour of the 'outside world', particularly when the justification for such procedures is sought in observing the circumstances in which language is acquired by the very young child. I agree – it *is* disheartening to climb a mountain with sweat and tears only to find a four-year-old infant prattling at the top of it. But there is nothing we can do about it – except choose our parents more carefully perhaps.

Envoi

A young boy aged about 8 years old from a very ordinary background was interviewed recently on television. He was a pupil at a private school in England where they still teach Latin to little boys as they always have done. We had just seen the class being put through their 3rd conjugation verbs in unison. The interviewer asked him whether he liked Latin. "Yes", said the boy, "you see – it's easy".

References

Berlitz, M. D. (1907): *The Berlitz Method for Teaching Foreign Languages*, New York: M. D. Berlitz. Reproduced in M. G. Hesse (ed.): *Approaches to Teaching Foreign Languages*, Amsterdam, North-Holland Publ. Co., 1975.

Brown, R. (1973): *A First Language – The Early Stages*, Harmondsworth, Penguin Books, 1976. First publ. in US 1973.

Burstall, C. (1970): *French in the Primary School*, Nat. Foundation for Educational Research, Slough, Berks.

Burstall, C. (1978): "Factors affecting foreign language-learning: a consideration of some recent research findings", in V. Kinsella (ed.): *Language Teaching and Linguistics: Surveys*, CILT/ETIC, Cambridge, Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1976): *Reflections on Language*, London, Fontana Books.

Corder, S. P. (1977): "Language Teaching and Learning: A Social Encounter", Paper given to TESOL Convention, April 1977.

Corder, S. P. (1978a): "Error analysis, interlanguage and second language acquisition", in V. Kinsella (ed.): *Language Teaching and Linguistics: Surveys*, CILT/ETIC, Cambridge, Cambridge University Press.

Corder, S. P. (1978b): "Language-learner language", in J. C. Richards (ed.): *Understanding Second Language Learning – Issues and Approaches*, Rowley, Newbury House, 1978 (forthcoming).

Donaldson, M. (1978): *Children's Minds*, Glasgow, Fontana Books.

Eliot, T. S. (1959): *Four Quartets*, London, Faber & Faber.

Halliday, M. A. K.: *Learning How to Mean – Explorations in the Development of Language*, London, Edward Arnold.

Howatt, A. P. R. (1974): "The background to course design" in J. P. B. Allen and S. P. Corder (eds): *Edinburgh Course in Applied Linguistics*, London, Oxford University Press.

Macnamara, J. (1972): "Cognitive basis of language learning in infants", *Psychological Review 79,1*, 1–13.

Macnamara, J. (1973): "The cognitive strategies of language learning", in J. W. Oller Jr. & J. C. Richards (eds.): *Focus on the Learner*, Rowley, Newbury House.

Richards, J. C., G. Kennedy (1977): "Interlanguage: a review and a preview", *RELC Journal 8,1*, Singapore, 13–28.

Sapir, E. (1933): "The case of constructed international language", *Actes du Deuxième Congrès International de Linguistes*. Quoted in C. C. Fries: *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Publications of the English Language Institute, University of Michigan, Ann Arbor, 1945.

Schiefelbusch, R. L., L. L. Lloyd (eds.) (1974): *Language Perspectives, Acquisition, Retardation and Intervention*, Baltimore, University Park Press.

Slobin, D. I. (1971): "Universals of grammatical development in children", in G. B. Flores, W. J. M. Levelt (eds.): *Advances in Psycholinguistics*, Amsterdam, North-Holland.

Spolsky, B. (1973): "What does it mean to know a language or how do you get someone to perform his competence?", in J. W. Oller Jr., J. C. Richards (eds.): *Focus on the Learner*, Rowley, Newbury House.

Stanislavski, C. (1967): *An Actor Prepares*, Harmondsworth, Penguin Books. Original publ. in *USSR*, 1926.

Strevens, P. (1978): "The nature of language teaching", in J. C. Richards (ed.): *Understanding Second and Foreign Language Learning,* Rowley, Newbury House (forthcoming).

Van Ek, J. A. (1975): *The Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Learning by Adults,* Strasbourg, Council of Europe.

Vygotsky, L. S. (1962): *Thought and Language,* Cambridge, Mass., MIT Press. Original publ. in USSR 1934.

Wanner, E. (1973): "Do we understand sentences from the outside-in or from the inside-out?" *J. of the American Academy of Arts and Sciences 102,3,* 163–183.

Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses,* London, Oxford University Press.

Sprechakte und Sprachunterricht

Theodor Ebneter, Sprachlabor der Universität Zürich

1. Sprechakte

Angesichts der Verschiedenheit der vorliegenden Sprechaktkonzeptionen und der Vielfalt der Versuche zu deren Einbringung in die Fremdsprachendidaktik sei hier folgendes Problem gestellt: Ist es möglich, die Sprechakte in ein linguistisches Sprachbeschreibungsmodell zu integrieren, welches gleichzeitig die Ergebnisse der heutigen theoretischen Linguistik aufnimmt und zudem als Grundlage des Fremdsprachenunterrichts dienen kann, oder stellt die Einbeziehung der Sprechakttheorie in die Sprachdidaktik eine umfassende Theorie dar, die die Verarbeitung anderer linguistischer Ergebnisse ausschliesst? Die folgende Argumentation ist auf Resultate aus dem Bereich der theoretischen oder Modellinguistik beschränkt und verzichtet darauf, die Disziplinen der Angewandten Linguistik wie Psycho-, Sozio-, Ethnolinguistik usw. in Betracht zu ziehen. Sie geht von der Sprachbeschreibung direkt zur Sprachlehrforschung.

In der linguistischen Erforschung der Sprechakte steht gegenwärtig deren Typologie oder Subkategorisierung im Vordergrund. 1976 wurde eine Mehrzahl von Hypothesen aufgestellt; Wunderlich (1976, 77) unterscheidet acht sogenannte illokutive Typen:

(1.1) Direktiv (Aufforderungen, Bitten, Befehle, Anweisungen, Anordnungen, Instruktionen, Normsetzungen)
(1.2) Commissiv (Versprechungen, Ankündigungen, Drohungen)
(1.3) Erotetisch (Fragen)
(1.4) Repräsentativ (Behauptungen, Feststellungen, Berichte, Beschreibungen, Erklärungen, Versicherungen)
(1.5) Satisfaktiv (Entschuldigungen, Danksagungen, Antworten, Begründungen, Rechtfertigungen)
(1.6) Retraktiv (Zurückziehen eines Versprechens, Korrektur einer Behauptung, Erlaubnis)
(1.7) Deklaration[1] (Benennungen, Definitionen, Ernennungen, Schuldsprüche, Festsetzen einer Tagesordnung, Eröffnung einer Sitzung)
(1.8) Vokativ (Anrufe, Aufrufe, Anreden).

1 Der Sprechakttypus Deklaration ist nicht zu verwechseln mit der syntaktischen Kategorie des Deklarativmodus bzw. Deklarativsatzes.

Searle (1976) beschränkt sich gegenüber Austin und eigenen früheren Arbeiten auf „representatives, directives, commissives, expressives *(I apologize)*, declarations *(I fire you)*". Wunderlich und Searle anerkennen gemeinsam den Feststellungs-, Aufforderungs-, Versprechens-, Satisfaktiv-/Expressiv- und den Deklarationstypus, während ersterer noch den Retraktiv, den Fragetypus und den Vokativ besonders aufstellt. Für Feststellung, Aufforderung und Frage sind spezifische Satzarten vorhanden; Kommissiv, Satisfaktiv, Retraktiv und Deklaration werden lexikalisch oder intonatorisch als solche zum Ausdruck gebracht (*Ich verspreche, drohe, danke dir, dass; Ich erkläre hiermit* . . . usw.). Die Typologien von Wunderlich und Searle sind somit sprachnahe.

Andere Typologien beruhen auf einer sprachunabhängigen Sprechaktkonzeption, so Nündel (1976) auf der Handlungslogik. Es frägt sich aber, ob Agieren, Zulassen, Verhindern oder Unterlassen eine für Sprache genügende Grundlage abgeben.

Einen ebenfalls sprachunabhängigen Einstieg versucht *Un niveau-seuil* (1976). Obwohl die drei Basiskategorien in der Publikation nur numeriert, aber nicht definiert sind, dürften sie wie folgt definiert werden: (1) Bezug auf Fakten, Ereignisse und Handlungen, (2) Stellungnahmen zum psychologischen und linguistischen Verhalten des Gesprächspartners, (3) soziale Formeln.

Von den drei Basiskategorien aus geht die Inventarisation über 51 Zwischenkategorien, so für die erste zu

(2.1) donner des informations factuelles
(2.2) réagir aux faits et aux événements
(2.3) juger l'action accomplie par autrui
(2.4) juger l'action accomplie par soi-même
(2.5) proposer à autrui de faire soi-même
(2.6) demander à autrui de faire soi-même
(2.7) proposer à autrui de faire ensemble
(2.8) proposer à autrui de faire lui-même
(2.9) demander à autrui de faire lui-même
(2.10) pragmatique
(2.11) affectivité,

um schliesslich etwa 300 rein sprachliche Subkategorien zu ergeben.

Die Verbindung sprachlicher und nicht-sprachlicher Kriterien zeichnet auch die Kategorisierung der Sprechakte durch Lindner und Zaefferer (1976) und Zaefferer und Frenz (1977) aus:

(3.1) kommunikationsbezogene Sprechhandlungen,
(3.2) Sprechhandlungen, die äussere Sachverhalte darstellen,
(3.3) Adressaten-bindende Sprechhandlungen,
(3.4) Sprecher-bindende Sprechhandlungen,

(3.5) Sprechhandlungen, die gegenwärtige Sprechergefühle und -einstellungen ausdrücken,
(3.6) rollenzuschreibende und -löschende Sprechhandlungen,
(3.7) normenbezogene Sprechhandlungen,
(3.8) kooperative Sprechhandlungen.

Die erwähnten Sprechakttypologien sind entweder sprachnahe oder handlungstheoretisch aufgebaut. Diese Bipolarität der Sprechaktkonzeptionen ist von ausschlaggebender Bedeutung in der didaktischen Anwendung.

Handeln wird, obwohl der reine Behaviorismus als längst überholt gilt, im sprachpädagogischen Bereich weiterhin gerne als Verhalten, vor allem als situatives Verhalten, verstanden. Die handlungstheoretische Sprechaktkonzeption tendiert deshalb, wahrscheinlich z. T. uneingestandenermassen, zur Einordnung sowohl der Grammatik wie des Sprachgebrauchs in situative Verhaltensmuster, die manchmal an den alten Pattern Drill erinnern. Als Beispiel sei ein Sprechakt-Frame oder Gesprächs- und Handlungsmuster aus dem Englisch-Lehrwerk „Yes" genommen:

(4)

– Have you got a	brother, / sister,	. . . ?	
– Yes. / Yes. I've got . . . / Yes. I've got . . . and . . .		– No, I haven't, but . . .	– No, I haven't.
– What's . . . name ? / What are their names ?			
– . . .			
– How old . . . ?			
– He's . . . / She's . . . / They're . . .			

(S.27)

In der Schau von „Yes" sind Sprechakte sprachliche Klischees, die in bestimmten Situationen im zwischenmenschlichen Verkehr gebraucht werden. Es sind Reaktionsformeln in einer behavioristischen Lebensauffassung. Sprechen ist in diesem Sinne mechanisches Reagieren. Typischerweise beschränkt sich in bestehenden Lehrbüchern die einzelne Äusserung oft auf einen einzigen einfachen Sprechakt; eine Einordnung eines Sprechaktes in einen kreativen Gedankergang, einen Denkprozess, findet selten statt. Die Texte sind Konstrukte, die zur Einbettung der Sprechakte oder Handlungsmuster dienen.

In dieser globalen Sicht ist eine Sprache eine Menge von Sprechakten oder Sprechakt-Frames. Das Erlernen einer Fremdsprache könnte sich so-

mit auf das Erlernen von Kategorien von Sprechakten oder Verhaltensmustern und deren Verbalisierung beschränken. Einleitend stellte ich hingegen die Frage nach einem Modell auf, in welchem die Sprechakte nur eine von verschiedenen Komponenten darstellen. Es soll jetzt versucht werden, dieses Modell zu erarbeiten.

2. Sprechakt und Sprachgebrauch

Welches ist die sprachliche Wirklichkeit von Sprechakten und deren Stellung im spontanen Sprachgebrauch? Gegeben seien zwei Spontantexte, die beide dieselbe gedankliche Struktur, nämlich die Aufstellung einer Behauptung oder These durch den einen Gesprächspartner und der Gegenbehauptung oder Gegenthese durch den oder die anderen Gesprächspartner aufweisen. Als Texte werden ein Ausschnitt aus einem englischen Gespräch über Fussball und aus einem französischen über gutes und Alltagsfranzösisch in Betracht gezogen.

(5.1) B I think it probably – it / probably is the money / for what you
(5.2) get / you know / – erm I was reading in the paper this morning / a a chap / he's a director / of a big company / in Birmingham / – who was th the world's number one football fan / he used to spend / about a thousand a year / watching football you know / (C: coo /) – he's he's watched football in every n on every league ground in England / all ninety two / (A *laughs*) – and he's been to America / to watch West Bromwich playing in America / he's he's been to the la to oh / the last / f f two or three world cup / world cup / mat things / you know / tournaments / – and he goes to all the matches away / you know / European cup matches and everything / that English teams are playing in / he's all over the world watching it you see / – this year / he's watched twenty two games / – so far / this year / which is about fifty per cent / of his normal / (C: good lord)
(5.3) and even he's getting browned off / and he was saying / that erm – you can go to a nightclub / in Birmingham / – and watch Tony Bennet / for about thirty bob / – something like this / a night with Tony Bennet / – have a nice meal / in very plushy surroundings / very warm / nice pleasant / – says it costs him / about the same amount of money / to go and sit in a breezy windy stand / – (A and C *laugh*) on a on a wooden bench / – to watch / a rather boring game of football / with no personality / and all defensive / and everything / he says it's just killing itself / you know / (A: yeah / C: m /) – they're not giving the entertainment they used to

give / the erm – conditions have / if anything are not are f deteriorated / and er (C: in what way /) they're charging f three times what they used to / or four times what they used to /

(5.4) C in what way have conditions deteriorated Gerry /

(5.5) B well the grounds / are scruffier than they used to be / I

(5.6) mean they never do these grounds up / do they / I mean they' re progressively getting worse /

(5.7) C you know / I thought they always had these wooden benches and stands and that /

(5.8) B yeah / but they've been getting worse / I mean you don't – er every now and again the team builds a new stand / (C: m /) I mean the stand that you sit in on most grounds now / is the very same stand / – you sat in – thirty years ago / forty years ago / (C: oh / now / Gerry / i *coughs*) excepting / it's probably deteriorated / was an interesti / you're quite right / there was that one that

(5.9) collapsed / (B: yeah /) but there was an interesting programme on these grounds / (B: *clears throat*) the way it showed talked about the Continental ones / that one it was it in Madrid / they're superb / (B: oh / they're tremendous /) and the way they could clear them / in X number of seconds / – a crowd of s s erm seventy thousand I think it was / out of one ground / – they had they it s organized / in such a way / that there was so many entrances all round / – m you know / arcs / like this upstairs downstairs / – they're all funnelled in such / – I mean they'd all pla the passages / and exits / all planned / in such a way / that everybody could get out / you know / and erm

(Crystal and Davy 1975, 19–21)

Die in (5) vorkommenden Sprechakte sind (5.1) Meinungsäusserung über, wie man später merken wird, die Relation zwischen Geld und Vergnügen; (5.2) Bericht über einen Zeitungsbericht über einen englischen Fussballfan. (5.3) Bericht über die Meinungsäusserung des erwähnten Fans über den Fussball- im Gegensatz zu anderen Vergnügen, wobei gleichzeitig Behauptungen über die missliche Lage des Fussballs in England aufgestellt werden, (5.4) Eingriff des C mit einer Frage, die die Argumentation des B in Frage stellt, (5.5) Beantwortung der Frage durch eine Feststellung und (5.6) durch eine Behauptung des B, (5.7) zweiter Angriff des C auf die Behauptungen des B durch eine als Meinung vorgetragene Feststellung, (5.8) Insistenz des B auf seiner Behauptung, (5.9) feststellender Vergleich englischer mit kontinentalen Fussballstadien.

Zum Vergleich nun eine französische Diskussion, die der Befragung eines Einwohners von Orléans zu linguistischen Zwecken vorausgeht:

(6)

B 1 savez euh – enfin tout le monde euh tout le monde

O 1 enfin enfin

B 2 Floriot par exemple quand vous écoutez ses causeries (n'est-ce) pas euh – hein maître Floriot ben quand-même on a beau dire c'est quand-même euh – des gens qui savent s'exprimer –

O 2 oui – oui m'enfin – je crois que tout le monde sait s'exprimer hein (rires)

B 3 oui m'enfin je veux dire par là euh – euh on ressent – ce qu'ils disent ma(is) on est pas capable de l'exprimer soi-même (une) seconde fois

O 3 oui – oui – m'enfin

B 4 hein

O 4 je crois que ch. chacun chacun se débrouille quand-même dans la vie sinon

B 5 oui oui oui oui (rires)

O 5 –

– non mais enfin euh savez – eu. u. justement ce qui est intéressant c'est la variété n'est-ce pas

B 6 voilà oui bien sûr ou:

O 6 de: de voir que:

B 7 il faut laisser comme ça

O 7 c'est ça – parce que le français officiel euh de la radio des discours de: des grands occasions

B 8 oui ça vous: vous êtes à même

O 8 n'est-ce pas on a

B 9 de pouvoir quand vous voudrez

O 9 (n'est-ce pas) c'est ça évidemment alors que les gens qui parlent spontanément

B 10 oui c'est ça

O 10 comme ils parlent tout m. tout le: tous les jours avec leurs amis et caetéra

B 11 voilà

O 11 ça c'est ça c'est beaucoup plus difficile à

B 12 c'est ça

O 12 avoir

B 13 oui

c'est possible oui –

O 13 bon alors je vais d. vous poser des questions d'abord sur un: (Orléans Archives 001).

Die Sequenz B 1, 2 und 3 besteht aus zwei Sprechakten, von denen der eine feststellt, dass es gebildete Franzosen gibt, die ihre Sprache, d. h. das gute Französisch, beherrschen; dass der Durchschnittsfranzose dies bewundert, aber es nicht nachahmen kann, und dass Advokat Floriot ein solcher Sprachmeister ist. O 2 beginnt die Gegenargumentation mit der (typisch soziolinguistischen) Meinungsäusserung, dass sich jeder Mensch ausdrücken kann, variiert diese Gegenthese in O 4 – O 7 und krönt seine Argumentation mit der Behauptung O 9 – O 12, dass es viel schwieriger ist, spontane Sprache zu erfassen als bewusst geformte, und leitet mit O 13 zur Ankündigung des linguistischen Vorhabens über.

Der Vergleich der Texte (5) und (6) mit (4) zeigt, dass der Gebrauch der Sprache nicht in erster Linie aus mechanischen Reaktionen auf immer wiederkehrende linguistische oder situative Stimuli besteht, sondern dass die Sprache ein Instrument zur Formulierung und Kommunikation von Gefühlen, Vorstellungen und Gedankengängen ist. Ich möchte daraus den Schluss ziehen, dass die Anwendung der Sprechakttheorie sich nicht darauf beschränken sollte, sprachliche Verhaltensklischees, sondern die Mittel zum freien, kreativen Ausdruck zu liefern. In diesem über den Behaviorismus hinausgehenden Postulat können sich zudem kurrikulare Lernziel- und Bildungsdidaktik wieder finden.

Es wird oft behauptet, dass derjenige, der eine zweite Sprache lernt, sich in derselben Lage befindet wie ein Kind, das seine Muttersprache erwirbt, woraus abgeleitet wird, dass einfache und stereotype Ausdrucksweisen beim Lernen einer Fremdsprache genügen. Die Erforschung des Muttersprachenerwerbs hat gezeigt, dass Mutter- und Fremdsprache nicht gleich erworben werden. Andererseits ist auch Kindersprache nicht nur einfach, noch besteht sie bloss aus dem Schlagabtausch von klischeehaften Sprechakten, wie folgender Ausschnitt aus einem Spontangespräch, das am 28. 2. 1975, in einem Kindergarten des Zürcher Vorortes Wallisellen aufgenommen wurde, zeigt:

(7)

Sanda: Duu, d Pauli schmiert der etz den äini, wänn d(u) nomal säisch – em: „Suter, musch di nüd mäine"!

Marto: Waas han i gsäit?

Sanda: Hesch geschter gsäit: „Suter, muesch di nüd mäine".

Marto: Suter ich ha Suter gsäit zu diir, nüd zu de groosse han i s gsäit –, besser gsäit –, zu diir han i s gsäit. Wil du immer so wichtig choo bisch im Chindsgi.

Sanda: Aber das häsch ja geschter gaar nüme gwüsst, öb i daas mach.

/. . ./

Kind 2: Das sind sötig wo da ine möged.

Marto: Ja itz hör doch, münd doch nüd ali zu miir – choo! s'isch langwylig, wänn du du du ali chömed, hee –, eerlich.

Kind 1: itz mun ych nur no geel haa.

Marto: Jaa, ir chönd verschwinde! chasch s da hii legge, das s nüd abegheied, uf de Teppich chasch s legge, wäisch, das s nüd abegheied, Aber itz lönd ir das sy zwaar –, oder ir verschwinded, besser gsäit, itz bruuch i blau, die chasch wider versoorge –, (i)ch bruuch nüme n ali, wäisch, soo –, die chasch wider ali versoorge! Ich bruuche nume blau –, ich bruuche ganz vil blau.

(Stern 1978, 37)[2]

Kehren wir zu den Texten (5) und (6) zurück. Obwohl beide derselben Kategorie – Folge von These und Gegenthese, Meinungsstreit – zuzuweisen sind, ist deren Aufbau verschieden. Ein Teil der verwendeten Sprechakttypen ist beiden Texten gemeinsam, ein anderer Teil hingegen nicht. Die Relation zwischen Textsorte und Sprechakttypen ist nicht restriktiv; innerhalb derselben Textsorte können verschiedene Selektionen von Sprechakttypen verwendet werden. Es gibt aber auch einige Textsorten, für welche nur einige wenige Sprechaktkategorien in Frage kommen.

Sprechakte und Texte gehören somit nicht auf dieselbe Ebene im Modell einer Sprache. Sprechakte sind Komponenten von Texten, währ-

2 Hochdeutsche Übersetzung:

Sanda: Du, Paul gibt dir jetzt dann eine Ohrfeige, wenn du nochmals sagst: „Suter, sei nicht so eingebildet".

Marto: Was hab ich gesagt?

Sanda: Gestern hast du gesagt: „Suter, sei nicht so eingebildet".

Marto: Suter, ich habe Suter gesagt zu dir, nicht zu den Erwachsenen hab ich es gesagt, besser gesagt, zu dir hab ich es gesagt. Weil du immer so wichtigtuerisch tatest im Kindergarten.

Sanda: Aber das hast du ja gestern gar nicht mehr gewusst, ob ich das mache.

. . .

Kind 2: Das sind solche, die da rein mögen.

Marto: Ja, jetzt hör doch, müsst doch nicht alle zu mir kommen! Es ist langweilig, wenn du du du alle kommen, hee, wirklich.

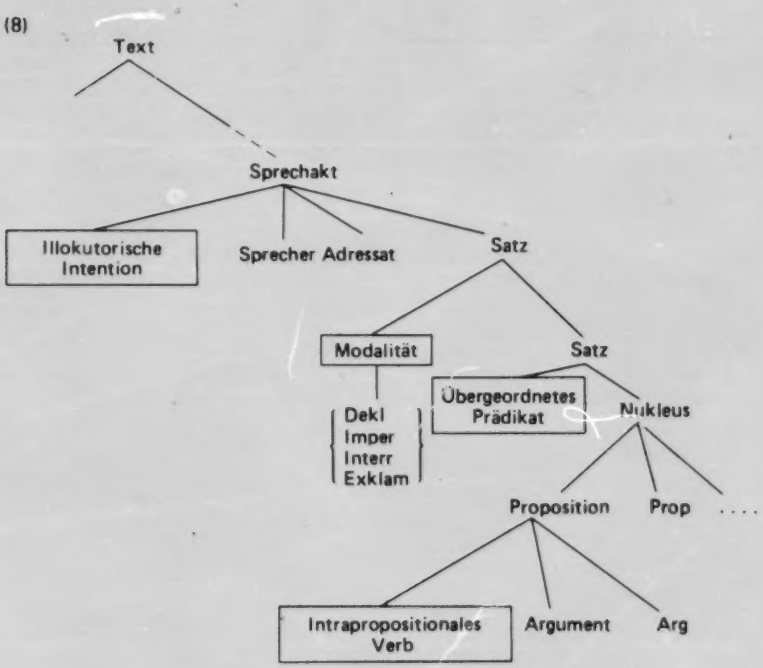
Kind 1: Jetzt brauch ich nur noch gelb, ha.

Marto: Ja, ihr könnt verschwinden! du kannst es hier hinlegen, damit es nicht herunterfällt. Auf den Teppich kannst du es legen, weisst, dass es nicht herunterfällt. Aber jetzt lasst ihr das sein, zwar . . . oder ihr verschwindet, besser gesagt, jetzt brauch ich kein rot mehr, du Andrea –, jetzt brauch ich blau, die kannst du wieder versorgen. Ich brauche nicht mehr alle, weisst, so . . ., die kannst du wieder alle versorgen. Ich brauche nur blau, ich brauche ganz viel blau.

end letztere Komponenten der Sprache sind. Eine Sprache L ist eine Menge von Texten, Texte sind Mengen von Sprechakten. Diese beiden Formulierungen wollen hingegen nicht behaupten, dass die erwähnten Komponenten der jeweiligen übergeordneten Kategorie die einzigen sind; Text- und Sprechaktintention, Sprecher und Adressat stellen weitere Faktoren dar, die hier aber nicht in Betracht gezogen werden.

Sprechakte können syntaktisch auf verschiedene Weise realisiert werden. Es stehen die einfache Proposition *(Ich bin anderer Meinung.)*, das Propositionalgefüge *(Wenn es so wäre, würde ich es mir überlegen.)*, die Einbettung der Proposition in eine Matrix mit unpersönlichem Prädikat *(Es ist unmöglich, dass das richtig ist.)* oder in eine solche mit persönlichem Prädikat *(Ich glaube nicht, dass es sich so verhält.)*, zur Verfügung. Die verschiedenen syntaktischen Realisierungsmöglichkeiten stellen linguistische Ebenen unterhalb der Ebene der Sprechakte dar. Das gesamte Sprachmodell mit den verschiedenen, wenn auch nicht allen möglichen Ebenen lässt sich in prädikatenlogischer Darstellung (vgl. Ebneter 1978b) wie folgt skizzieren:

(8)



In diesem Modell stellen Texte und Sprechakte abstrakte Ebenen dar, die erst auf den tiefer gelegenen Levels im Sinne einer generativen Grammatik in sprachliche Formen umgesetzt werden. Als Beispiel sei die Kategorie des Glaubens und Meinens genommen. Für diese Kategorie führt *Un niveau-seuil* folgende Realisierungsmöglichkeiten auf:

(9) + *Je pense que* p.
p, *je pense.*
+ *Je crois que* p.
p, *je crois.*
J'estime que p.
+ *Je trouve que* p.
Je présume que p.
Je crois savoir que p.
+ *Je suppose que* p. (ind.)
* (subj.) I. 1. 1.
J'imagine que p. (ind.)
* (sub.) I. 1. 1.
Je crains que vous (ne) fassiez erreur.
(= Je crois que vous faites erreur.)
J'ai peur qu'il (ne) soit trop tard.
(= Je crois qu'il est trop tard.)
J'ai (bien, nettement, bien nettement)
l'impression que p.
+ *Il me semble que* p. (cf. I. 1. 2. 4., I. 1. 2. 5.)
Il m'apparaît que p.
A ce qu'il me semble p.
p, *à ce qu'il me semble.*
Il me semble (bien) que Paul est malade.
Paul me semble malade.
Paul m'a l'air malade.
+ *A mon avis,* p.
p, *à mon avis.*
A mon sens, p.
Selon moi, p.
D'après moi, p.
+ *Pour moi,* p.
A mon point de vue, p.
Mon idée, c'est que p.
Mon sentiment, c'est que p.
Mon opinion, c'est que p.
p, *c'est (du moins) mon opinion.*

l'opinion que j'en ai.
que je m'en fais.
Ça ne m'étonnerait pas qu'il soit malade.
(cf. I. 11. 5. 1.)
DR: *Il a émis l'opinion que* p.

(*Un niveau-seuil*, 109)

Die Meinung kann durch persönlich konstruierte Prädikate (*Je pense que* p), durch unpersönliche Ausdrücke (*Il me semble que* p), durch Adverbialien, die aus transformationellen Ableitungen resultieren (*A mon avis* p), durch Propositionen mit Thema-Rhema-Gliederung (*Mon idée, c'est que* p) und schliesslich durch in (9) nicht angeführte einfache Propositionen (*Paul sera malade*) ausgedrückt werden.

Mit der hier vorgetragenen Konzeption soll die These aufgestellt werden, dass Sprechakte einen besonderen, abstrakten Level in einem Beschreibungsmodell einer Sprache darstellen, dass sie kein globales Phänomen sind, sondern einen bestimmten Platz einnehmen.

3. Sprechakte und Sprachunterricht

Die im Modell skizzierten Ebenen entsprechen in ihrer Aufeinanderfolge von unten dem traditionellen Aufbau des Sprachunterrichts, gehen aber über diesen durch die Eingliederung von Sprechakt- und Textebene hinaus. Jede der Ebenen stellt einen Komplex aus Subsystemen dar und enthält bekanntlich ein Übermass an syntaktischen und semantischen Lernproblemen. Man betrachte nur die persönlich konstruierten übergeordneten Verben. Der Französischunterricht behandelt traditionell dieses Kapitel aus der Sicht des Gebrauchs oder Nicht-Gebrauchs des Subjonctif und des Infinitivs. Es werden implizit kontrastiv zum Deutschen die Verben des Willens, des Gefühlsausdrucks, des Zweifels und des persönlichen Urteils einerseits, diejenigen des Denkens und Sagens anderseits unterschieden. Ein Sprachlaborlehrwerk für die mittlere Stufe des Französischunterrichts wie Clivio Steiger (1970) umreisst die Verben des Denkens und persönlichen Urteils und deren Problematik mit folgenden Konstruktionen:

(10) *Je trouve naturel qu'elle veuille quitter la maison.*
Alors il vaut mieux que tu fasses prolonger ton passeport tout de suite.
Je ne dis pas que ce soit difficile de conduire, mais . . .
Je ne doute pas que Bernard soit doué pour les langues.

Il est possible qu'elle ait eu un accident.
Peu de gens croyaient qu'Hernani obtiendrait ce succès.
On disait que le lendemain il n'y aurait pas de trains.
Il était possible que quelques trains partent quand-même.
(207–208)

Diese logisch und psycholinguistisch zwar unbefriedigende Zusammenstellung von Konstruktionstypen, die auf der Ebene der persönlichen und der unpersönlichen übergeordneten Einbettungskonstruktionen hingegen als relativ einfach anzusehen sind, zeigt hingegen deutlich, dass die Verfasser sie als schwierig, wenn möglich als das Maximum an Schwierigkeit betrachten, das sie von den in Frage kommenden Schülern verlangen können. Dies bedeutet, dass die Ebene der übergeordneten Prädikate einen grossen Schwierigkeitsgrad besitzt und damit ein spezielles Unterrichtsziel darstellt. Im Sinn des von mir vorhin erwähnten Sprachmodells mit verschiedenen Ebenen sind deshalb die einzelnen Ebenen aufbauend zu behandeln und zu erlernen.

Gegenüber einem globalen Sprachmodell hat deshalb ein in einzelne linguistische Schichten zerlegtes nicht nur einen theoretischen, sondern auch einen didaktischen Vorteil. Dieser kommt z. B. zum Zug, wenn in einem weiterführenden Unterricht auf Quasi-Native Proficiency-Stufe einzelne Sprachsektoren vertieft erlernt werden sollen. Als Beispiel sei das erste Meinungsverb aus (9), *croire*, genommen. Zum geläufigen Gebrauch dieses Verbs gehören Konstruktionen wie

(11) *Je crois que je me suis trompé.*
Je crois bien que je me suis trompé.
Je crois m'en être bien tiré.
Je ne crois pas (vous) avoir dit ça.
Je ne crois pas que je (vous) aie dit ça.
Je ne vous ai pas dit ça, je ne crois pas.
Je vous ai dit ça, je crois.
Je crois qu'elle n'est pas sortie.
Je ne crois pas qu'elle soit sortie.
Crois-tu que ce soit important?
Tu crois que c'est important?
Tu crois qu'il se serait excusé?
On croirait qu'il s'est battu.
Ce n'est pas si facile qu'on croit!
Si tu crois que c'est facile! usw.

während

(12) *Je crois m'être trompé.*

nur in einer gehobenen Varietät möglich ist.

Allein das Erlernen dieser Konstruktionen wie auch die notwendige Kontrastierung von *croire* und *penser* stellen Aufgaben für sich dar, die nicht von Anfang an mit Sprechaktproblemen vermischt werden dürfen. Wenn wir nun aber zur Ebene der Sprechakte weiterschreiten, stellt sich die Frage, wie diese abstrakte Kategorie in den Unterricht eingeführt werden soll.

Ein Grossteil der Sprechakttypen kann durch übergeordnete, persönlich konstruierte Prädikate verbalisiert werden, muss es aber nicht. Es scheint mir richtig, den Sprung zu den Sprechakten von den eben erwähnten übergeordneten persönlichen Prädikaten aus zu machen, wobei zuerst wenige Ausdruckstypen oder ein einziger genügt. Das Erlernen differenzierter Kenntnisse über die einzelnen Sprechakttypen hängt von der zur Verfügung stehenden Zeit und weiteren Faktoren ab.

Der Sprung von der „grammatikalischen" Ebene der übergeordneten Prädikate zur Sprechaktebene besteht somit in der Herauslösung eines für eine Sprechaktkategorie typischen Verbs aus der Grammatik und in der Erstellung einer Sprechaktsystematik, auch wenn diese anfänglich sehr einfach aussehen mag.

Wie soll die Herauslösung eines Elementes aus der Grammatik und dessen Anhebung auf die Sprechaktebene didaktisch erfolgen? In Abschnitt 1 wurde auf den behavioristischen Trend in neueren Versuchen zur Anwendung der Sprechakttheorie hingewiesen. Auf einer fortgeschrittenen Stufe des Spracherlernens können hingegen weder der seiner Natur nach begrenzte behavioristische Approach noch konstruierte Texte genügen. Letztere deshalb nicht, weil das Ziel fortführenden Unterrichts die Quasi-Native Proficiency in der Fremdsprache ist und damit dessen Orientierung an authentischem und damit spontanem Sprachgebrauch gegeben ist. Es scheint mir deshalb notwendig, die oben angetönte didaktische Anhebung von Sprachelementen auf die Sprechaktebene mit Hilfe von Auszügen aus Spontantexten zu bewerkstelligen. Der folgende Text, der einen Ausschnitt aus einer Diskussion am Westschweizer Fernsehen zur Abstimmung über das Universitätsgesetz in der Schweiz am 21. Mai 1978 bringt, könnte z. B. eine Basis für die Konstituierung eines Sprechakttyps mit dem oben besprochenen Verb *croire* abgeben:

(13) Je crois qu'ici il faut quand-même considérer un moment cette Conférence gouvernementale. Je ne crois pas qu'on puisse parler ici de commandement central, je ne crois pas. Je crois qu'il s'agit justement d'un organe de concertation politique qui est typique-

ment fédéraliste dans sa conception, puisqu'il fait apparaître les représentants de chaque canton universitaire, qui a même une représentation des cantons qui n'ont pas d'université, et que tous ces représentants peuvent s'exprimer, apporter leurs problèmes en toute liberté, et que la négociation s'ouvre, en quelque sorte, à égalité. Ça, ça me paraît typique d'un organe fédéraliste.[3]

Nachdem dieser Text den Sprechakt der Meinungsäusserung mit und ohne *croire* illustriert, können im Unterricht weitere Meinungsäusserungen über dasselbe oder andere Themen provoziert und anschliessend der Lernende zu längeren Argumentationen angehalten werden. In weiteren Schritten können andere Typen der Meinungsäusserung mit *croire* und schliesslich solche mit anderen Verben wie *penser* erarbeitet werden.

Diese verbzentrierte Sprechaktkonzeption bildet einen homogenen Bestandteil einer verbzentrierten Lernergrammatik, wie sie in Ebneter (1978a) vorgestellt wird. Eine didaktische Grammatik darf hingegen nicht auf dem Sprechaktniveau stehen bleiben, sondern muss zur Textebene führen, doch überschreitet die Beschreibung dieses letzten Schrittes den Rahmen des hier gestellten Themas.

Ist es möglich, die hier aufgestellte Konzeption einer an die „Grammatik" anschliessenden Sprechaktebene mit bestehenden Lehrwerken zu kombinieren? Als Beispiel sei der „Cours de base" der *Etudes françaises* genommen. Dieses Lehrwerk behandelt die übergeordneten Prädikate nicht systematisch. Band 2 enthält, ohne dass hier die aspektualen Ausdrücke in Betracht gezogen werden:

(14)	*j'aime nager*	(S. 11)
	je veux/dois/sais faire	(S. 46)
	j'ai envie de faire	(S. 46)
	il vaut mieux faire	(S. 50)
	dire/répondre que	(S. 50)
	demander/vouloir/savoir si	(S. 50)
	il lui propose de faire	(S. 68)
	il lui demande de faire	(S. 68)
	je suis obligé de travailler	(S. 105)
	je crois que je suis trop bête . . .	(S. 122)

Band 3 gibt in der Gegenüberstellung von Infinitiv und Subjonctif

3 Von P. Mauriac mitgeschnitten und transkribiert.

(15)

Un seul sujet:	Deux sujets différents:
Nous voudrions bien *passer* les vacances en Vendée.	Mais papa veut que *nous* les *passions* en Auvergne.
Jean aimerait *partir* avec des copains.	Mais papa exige que Jean *parte* avec nous.
Moi, je souhaiterais *habiter* près d'un grand lac.	Mais papa souhaite que *nous habitions* près d'une piscine.
Nous aimerions bien nous *promener* toute la journée.	Mais papa aime mieux que *nous nous reposions.*
	Il ne permet pas que *nous nous promenions* sans lui.
Maman voudrait *voyager* de jour.	Mais papa veut que *nous roulions* de nuit.
Il vaut mieux *obéir* à papa.	Il vaut mieux que *nous obéissions* sans discuter.
Il faut *comprendre* ses arguments.	Mais il faudrait que *papa comprenne* aussi nos raisons.

(130, § 35)

sowie die Ausdrücke des Gefühls

(16) L'avis d'un jeune:
Je regrette qu'on ne s'entende pas à la maison.
Je suis triste que papa ne veuille pas discuter.
Je suis fâché qu'il ne me prenne pas au sérieux.
Je me plains souvent qu'il soit comme ça.
Je suis étonné qu'il me connaisse si peu.
J'ai peur qu'il ne sache pas qui je suis.
Je suis content que maman soit moins autoritaire que lui.
Je suis heureux que mes copains me fassent confiance.

(131, § 37)

Von dieser disparaten syntaktischen Behandlung der einschlägigen Konstruktionen aus wäre nun der Schritt zur Sprechaktebene zu unternehmen. Der Unterricht auf dieser Stufe wäre nicht mehr eine Funktion von Formen (Lexemen, Subjonctif, Infinitiv, usw.), d. h. ein semasiologischer Unterricht, sondern ein onomasiologischer, der von Sprechaktkategorien ausginge. Die in den Bänden 2 und 3 des obigen Lehrwerkes gegebene syntaktische Basis ist sehr einfach und traditionell willkürlich ausgewählt – sie entspricht kaum einer Systematisierung der Grammatik der einschlägigen Sektoren der Umgangssprache, wie sie gegenwärtig am Sprachlabor der Universität Zürich vorgenommen wird – doch kann der

Sprung zur Sprechaktebene gewagt und die Sprachbeherrschung allenfalls auf dieser Stufe ausgebaut werden.

Während verschiedene einschlägige Publikationen die Meinung aufkommen lassen, der Einbezug der Sprechakttheorie in den Sprachunterricht stelle eine Vereinfachung des Sprachlernens dar, macht die hier vorgeführte Aufstellung einer besonderen Sprechaktebene klar, dass mit letzterer etwas Weiteres zum gewöhnlichen Programm hinzukommt. Es ist die Frage aufzuwerfen, ob im Rahmen der verschiedenen heute gültigen Sprachcurricula Zeit und die Bereitschaft der Lehrer dazu besteht.

Bibliographie

Clivio, Zaverio et Irène Steiger et al. (1970): *Zürcher Programm zu Klett „Etudes françaises"* B 2. Sprachlaborübungen für Fortgeschrittene zu den wichtigsten Kapiteln der französischen Grammatik, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Crystal, D. and D. Davy (1975): *Advanced Conversational English*, London, Longman.

Ebneter, Theodor (1978a): *Ebenen in einer Sprechaktgrammatik* (erscheint).

Id. (1978b): „Predicates in the logical structure of the speech act", in: *Proceedings of the 12th Intern. Congress of Linguists, Vienna 1977* (erscheint).

Etudes françaises. Cours de base 1, 2, 3 (1977 ff.), Stuttgart, Klett

Lindner, Katrin und Dietmar Zaefferer (1976): „Zur sprachlichen Handlungsfähigkeit 4–6jähriger Kinder: Entwurf einer empirischen Untersuchung", in: G. Drachman (Hrsg.): *Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache. Salzburg vom 6. bis 8. Dezember 1974. Salzburger Beiträge zur Linguistik 2*, Tübingen, Narr, 329 ff.

Nündel, Ernst (1976): *Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns*, Kronberg, Scriptor.

Orléans Archives, Enregistrements et transcriptions. Language Centre, University of Essex, Colchester.

Searle, John R. (1976): „A classification of illocutionary acts", *Language in Society 5*, 1 ff.

Stern, Otto (1978, Masch.-schrift): *Schweizerdeutsch im Kindergarten.* Textkorpus. Diss. Zürich.

Un niveau-seuil (1976) par D. Coste, J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, E. Papo, CREDIF et E. Roulet, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

Wunderlich, Dieter (1976): *Studien zur Sprechakttheorie*, Frankfurt a. M., Suhrkamp.

„Yes" A New English Course. (1977): Mittlere Ausgabe, Bd. 1, Dortmund, Lambert Lensing; Hannover, Schroedel.

Zaefferer, Dietmar und Hans Georg Frenz (1977): „Kindliches Sprechhandeln in relevanten Situationen", in: K. Sprengel, W.-D. Bald und H. Viethen (Hrsg.): *Semantik und Pragmatik. Akten des 11. Ling. Koll. Aachen 1976.* Bd. 2, Tübingen, Niemeyer, 297 ff.

Kommentar von I. Kummer, Abteilung für angewandte Linguistik, Universität Bern

Drei Thesen zum Thema: Sprechakte und Sprachunterricht

These I: Sprechakte in Theorie und Praxis

Bei einer Diskussion über Sprechakte sollte die Unterscheidung getroffen werden, ob die Ebene der Theorie oder die der Praxis die Gesprächsbasis bilden soll:

– Auf der Ebene der linguistischen Pragmatik haben wir uns mit einer unfertigen Theorie auseinanderzusetzen, die weiterhin mit Beschreibungs- und Hierarchisierungsproblemen ringt und sich nicht einig ist, welche „Texteinheit" (Satz / Satzsequenzen / Textmengen usw.) den Titel „Sprechakt" tragen soll. (Anne Marie Betten: 1975)

– Auf der Ebene der Fremdsprachendidaktik haben wir mit der Interpretation von Sprache unter dem Aspekt der Sprechaktgliederung ein didaktisches Instrumentarium in die Hand bekommen, das lernpsychologisch äusserst wirksam einzusetzen ist. Es gilt als erwiesen, dass besonders dauerhaft das erworben wird, was beim Menschen eine bestimmte Beziehung hervorruft, und was mit den Besonderheiten seiner Tätigkeit zweckmässig und gesetzmässig zusammenhängt. „Denn alles, was wir im Leben sagen, sagen wir aus einem Warum(Motiv) und einem Wozu(Ziel)" (A. A. Leont'ev 1974).

Neuere Lehrmaterialien schöpfen dieses lernpsychologische Potential voll aus, indem sie Beschreibungskategorien der Sprechakte (Typ: nach Wünschen fragen / Wünsche äussern) als Lernziele ausweisen. (vgl.: A. Knapp-Potthoff, 1977)

Das Wunder einer schnell zu erwerbenden, allseitigen „kommunikativen Kompetenz" in einer Fremdsprache hat sich bis jetzt noch nicht überzeugend genug dargestellt. Dafür können einige Gründe angeführt werden:

– zuviele Fragen auf der Theorieebene sind noch unbeantwortet, z. T. als Fragen nicht einmal ins Bewusstsein gerückt.

– der Rezeptionsvorgang auf der Ebene der Fremdsprachendidaktik wurde hastig eingeleitet, ohne vorher genau zu überprüfen, ob die Voraussetzungen der theoretischen Linguistik auch denen der angewandten Linguistik entsprechen. Ergebnisse der Theorie wurden ungefiltert auf die Praxis bezogen, ohne sie zuvor unter den spezifisch andersartigen Aspekten neu zu gewichten.

Frage: Ist der „Sprechakt" der Theorie auch der „Sprechakt" der Sprachlehre?

– ein sprechaktorientierter Sprachunterricht konnte sich bis jetzt noch nicht entfalten aus Mangel an einer geeigneten Grammatik. Sprachlehrer waren gezwungen, auf vorhandene Beschreibungsmodelle zurückzugreifen und verwischten damit das kommunikative Profil der Sprache durch anders orientierte, zu einem anderen Zweck geschriebene Grammatiken.

These II: Sprechakte in Lehrmaterialien

Von der seit Chomsky geltenden Reduktion auf einen idealen Sprecher und einen idealen Hörer, der in einer homogenen Sprachgemeinschaft lebt, „seine Sprache ausgezeichnet kennt und . . . in der aktuellen Rede von grammatisch irrelevanten Bedingungen wie begrenztes Gedächtnis, Zerstreutheit . . . nicht affiziert wird" (S. *Aspects*), scheinen auch die Dialoge vieler Lehrmaterialien auszugehen. Die Dialoge verlaufen „reibungslos", weisen nicht die geringsten kommunikativen Störungen auf, bilden Sprache in ihrem Modellcharakter ab.

Der FSU hat es aber mit der genau gegensätzlichen Position zu tun: Die asymmetrische Gesprächssituation (Muttersprachler/Fremdsprachler) bleibt das konstante Grundmuster. Das Lehrmaterial sollte Sprechakte metasprachlicher Ausrichtung bereitstellen, das den Lerner befähigt:

– das Kompetenzgefälle auszugleichen
– eine zu missglücken drohende Kommunikation wieder neu zu beleben
– neue Themen zur „Sprache" zu bringen usw.

Auf der anderen Seite sollte an die theoretische Linguistik die Forderung gestellt werden, asymmetrische Gesprächsabläufe zu analysieren, dabei sollten Störungen aus der Sicht des Muttersprachlers beschrieben werden, um Aufschluss über die *Wirkung* von „Fehlern" zu bekommen. Erste, noch unsystematische Untersuchungen (G. Walter 1978) haben bereits deutlich werden lassen, dass „kommunikative Fehler" nicht gleich „grammatische Fehler' sind. Eine Fehlerbeschreibung unter diesem Aspekt wäre auch hilfreich bei der Erstellung von Lehrmaterialien als zusätzliches Auswahlkriterium.

These III: Illokutionäre Sprechaktlisten und Grammatik

Die in der pragmatischen Linguistik und hier besonders bei Wunderlich feststellbare Konzentration auf den illokutionären Aspekt der Sprechakte,

also, die Darstellung der intentionalen Produktion und Hervorhebung des sprachlichen Zeichens im Vollzug, findet m. E. bereits eine Entsprechung auf der Seite der Sprachlehrforschung. Sprechaktauflistungen (Modell: *Un niveau seuil*) scheinen den Glauben manifest werden zu lassen, die Welt lasse sich allein durch dieses Spektrum erfassen und bewältigen. Allein die Darstellung von Sprechakten in enzyklopädisch anmutenden Listen hat interpretativen Charakter:

- dem Verb (sehr oft das performative Verb) wird eindeutig der Vorrang eingeräumt
- die Reihung lässt alle Sprechakte gleichwertig erscheinen
- die „indirekten Sprechakte" fallen wegen ihrer Textgebundenheit aus der Systematik heraus
- die isolierende Darstellung lässt keine Sequenzierungsmöglichkeit denken

Die differenziertere Sichtweise Austins: lokutiv, illokutiv, perlokutiv } Sprechakt

fällt diesen Auflistungen zum Opfer, obwohl gerade das Modell von Austin für den Fremdsprachenunterricht von einiger Bedeutung sein könnte, käme man zu einer Übereinkunft, welche Umsetzungen die Begriffe auf der Praxisebene erfahren müssten, d. h. welche Übungstypen, beispielsweise bei der Bewusstmachung der perlokutiven Dimension des Sprechaktes vorstellbar wären usw.

Eine Grammatik, die sich am Verb des Sprechaktes orientiert,

- geht auf die Einheit „Satz" zurück.
- kleinere und grössere Texteinheiten als der Satz fallen somit ganz aus der Betrachtung heraus.
- das Phänomen der „gesprochenen Sprache" mit all ihren besonders für das Deutsche wichtigen kommunikativen Partikeln würde damit nicht erfasst.

Literatur

Betten, A. M. (1976): „Zur Sequenzierung von Sprechakten", in H. Weber, H. Weydt (Hrsg.): *Sprachtheorie und Pragmatik*, Tübingen, Max Niemeyer, 279–289.

Knapp-Potthoff, A. (1977): „Linguistische Pragmatik und Fremdsprachenunterricht – Probleme und Verwertungszusammenhang", *Linguistische Berichte 50*, 58–75.

Leont'ev, A. A. (1974): *Psycholinguistik und Sprachunterricht*, Berlin, Kohlhammer.

Walter, G. (1977): „Studien zur fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit deutscher Schüler" in H. Hunfeld (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik*, Kronberg/Ts., Scriptor, 82–96.

Matériels pédagogiques et/ou matériels heuristiques

René Richterich, Université de Berne

1. L'imagination au pouvoir

La conception de matériels pédagogiques (j'entends par ces termes tout objet ou ensemble d'objets, soit spécialement fabriqués, soit choisis parmi des objets non particulièrement construits mais utilisés pour enseigner une langue) relève aussi, et peut-être surtout, de l'imagination. Bien sûr, la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pragmalinguistique, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie, la didactique, la méthodologie fourniront les données de base nécessaires, mais ces dernières resteront inopérantes tant qu'elles n'auront pas été transformées, mises en forme par l'imagination et l'invention pédagogiques.

Ainsi, on pourrait dire que, d'une façon très générale, le rôle des matériels devraient être de pourvoir l'apprenant et l'enseignant, par l'intermédiaire des contenus et démarches qui leur sont proposés, de moyens leur permettant de rendre leur apprentissage et leur enseignement créateurs, imaginatifs, inventifs.

On pourrait aussi dire qu'ils devraient mettre à leur disposition des objets susceptibles de les aider à imaginer, inventer, découvrir ensemble leur propres modes d'apprendre et d'enseigner.

Tout cela sonne bien. Ça sent bon le joli mois de mai 1968. Mais quels contenus et quels objets? Quelles démarches et quels instruments? Pour imaginer et découvrir quoi? Et comment?

Les réponses à ces questions ne sont évidemment ni simples ni uniques. Premièrement, parce que la faculté d'imagination n'est pas exercée par les individus de la même façon, parce qu'elle est difficilement contrôlable, qu'on ne sait pas comment elle fonctionne ni comment la mettre en oeuvre, enfin, parce que toutes sortes de contraintes et de blocages sociaux, personnels, politiques, institutionnels, économiques empêchent son développement. Deuxièmement, parce que quand on veut concevoir et élaborer un matériel, dans l'état actuel de nos connaissances et de nos expériences, on ne sait plus très bien sur quelles données théoriques et pratiques se baser. Je tenterai, toutefois, en me mettant à la place d'un auteur, d'indiquer un certain nombre de questions, de problèmes, de propositions qui devraient, dans un premier temps, non pas me donner les éléments de réponses ou de solutions, mais simplement me permettre de me situer par rapport aux choix et aux décisions que j'aurai à faire et à prendre quant aux contenus et aux démarches pédagogiques qui caractériseront mon matériel. Avant de prévoir des progressions, de déter-

miner quels supports audio-visuels seront mis en oeuvre, de commencer à rédiger les premiers brouillons de leçons, il importe d'avoir une attitude générale, qui pourra être plus ou moins explicite, vis-à-vis de l'ensemble du problème. C'est de celle-ci qu'il s'agit, ici, uniquement.

2. Points de départ en dérive

Sans entrer dans le détail des tendances et développements qu'a connus la didactique des langues depuis un quart de siècle (Coste, D., 1975; Roulet, E., 1976; Galisson, R., 1977), je retiendrais, actuellement, les points de départ suivants (tout en étant conscient qu'ils ne sont pas fixes, qu'ils se déplacent, qu'ils vont parfois à la dérive et que, chacun, en fait, pose plus de questions qu'il ne donne de réponses. Mais c'est justement en s'accrochant à ces points mouvants qu'on parviendra, peut-être, à en stabiliser quelques-uns pour en faire des bouées de sauvetage!):

A. L'enseignement centré sur l'apprenant

La nécessité de placer l'apprenant au centre des systèmes d'enseignement/apprentissage des langues semble être aujourd'hui admise (on entend bien encore ce type de remarques et réserves: "Cela ne sert à rien de demander aux apprenants ce qu'ils désirent, car ils ne le savent pas! " ou "S'il fallait tenir compte des désirs de chacun, où irait-on? " etc., remarques qui ne font que traduire une ignorance totale de la question). Mais on n'en a, généralement, pas tiré les conséquences pédagogiques, méthodologiques, institutionnelles de sorte qu'elle est restée, le plus souvent, au niveau des intentions, des discours théoriques ou des slogans publicitaires. En essayant d'adapter les matériels aux besoins, motivations, attentes, demandes des publics concernés, on croit les avoir mis au centre de l'enseignement. On procédera à des enquêtes ou à des analyses sur l'utilisation de la langue qu'ils sont censés faire après l'apprentissage pour déterminer des contenus et des objectifs. Mais l'apprenant, dans tout cela, n'a toujours rien à dire. Il n'a qu'à accepter et subir ce que l'on aura, intuitivement ou sur la base d'un certain nombre d'informations recueillies par divers moyens, prévu et fixé pour lui avec la conviction qu'il va apprendre ce qui lui convient. Un enseignement centré sur l'apprenant est, à mon avis, un choix pédagogique d'un tout autre ordre qui implique qu'on tienne compte au moins des points suivants:

1) Admettre lucidement, honnêtement, modestement que l'on ne peut affirmer avec certitude que bien peu de choses aussi bien dans le do-

maine du fonctionnement des langues que dans celui de leur apprentissage. Il peut, par conséquent, paraître prétentieux de prétendre savoir les enseigner. De même qu'un apprenant essaie, cherche, se trompe, un enseignant, un didacticien, un auteur de matériel a le droit de chercher, d'essayer, de se tromper. Il convient d'établir entre les deux parties une complicité aussi bien dans leurs hésitations que dans leurs choix et décisions. Ainsi, à moins d'avoir recours à des méthodes préconstruites, soit du type scientifique, telles que les méthodes audio-visuelles structuro-globales, soit du type magique, telles que le "Silent-Way" de Gattegno ou la suggestopédie de Lozanov ou encore la "Community of Learning" de Curran, enseignant et apprenant pourraient chercher, essayer, imaginer, construire ensemble leurs propres moyens d'enseigner et d'apprendre. Mais pour construire, il faut avoir des plans, des matériaux, des outils et des modes d'emploi. C'est justement le rôle des matériels pédagogiques de les fournir.

2) S'il y a complicité, il doit aussi y avoir compromis. C'est-à-dire qu'enseignant et apprenant devront prendre conscience des conditions dans lesquelles ils vont enseigner et apprendre. Toute une série de contraintes imposées essentiellement par l'institution de formation dans laquelle ils vont travailler ensemble vont les empêcher de faire ce qu'ils auraient peut-être aimé faire. Comme il y a toujours un certain nombre d'éléments entrant en jeu dans les processus d'enseignement/apprentissage qui sont fixés institutionnellement et qu'on ne peut pas modifier, il conviendra de se rendre compte, au niveau des individus et du groupe, et en fonction, également, de leurs propres limites et contraintes, de ce qui est possible et de ce qui ne l'est pas. Cette prise de conscience permettra à l'enseignant et à l'apprenant de se situer dans l'institution par rapport aux ressources disponibles, aux objectifs à atteindre, aux modes d'évaluation prévus et aux programmes à suivre pour chercher en commun les compromis les plus favorables dans ces quatre domaines.

3) L'on peut prévoir que ni l'un ni l'autre ne seront préparés à faire cette prise de conscience et qu'ils n'en auront pas les moyens. De plus, l'enseignant détiendra au départ le pouvoir institutionnel et celui du savoir de la langue. Négocier des compromis dans ces conditions serait tout simplement vain et injuste. Il faudra donc intégrer aux matériels pédagogiques des contenus et des démarches qui permettent à l'apprenant et à l'enseignant de découvrir comment on peut, ensemble,

   – prendre conscience des ressources disponibles (j'entends par ces termes la reconnaissance des facteurs matériels, psychologiques, sociaux qui vont avoir une influence sur les processus d'en-

seignement/apprentissage, aussi bien sur le plan personnel que sur celui du groupe et de l'institution, pour plus de détails, cf. Richterich, R. et J.-L. Chancerel, 1977)
- définir des objectifs d'apprentissage
- évaluer si ces objectifs ont été atteints
- proposer et choisir des stratégies d'apprentissage.

Cette découverte ne se fera évidemment pas d'un seul coup, mais en même temps que et par l'apprentissage proprement dit de la langue. Si, au début, l'enseignant détient tout le pouvoir, il le partagera toujours plus avec les apprenants au fur et à mesure du développement de leurs connaissances et de leurs savoir-faire. Il s'agit en fait d'apprendre à apprendre pour que l'individu devienne de plus en plus autonome et capable de proposer et négocier, dans le cadre des ressources disponibles, les décisions qu'il estime les plus favorables à son apprentissage. "C'est s'engager dans une voie qui n'est certes pas sans difficultés ni embûches, mais où du moins les apprenants et les enseignants ont un projet à construire et à poursuivre, se gardant alors aussi bien du chemin de fer des itinéraires préfabriqués que des promenades écologiques dans les jungles naturelles." (Coste, D., 1978)

4) Bien que dans la réalité, les processus mis en oeuvre dans le phénomène de l'enseignement/apprentissage soient constamment en interaction, il me semble essentiel, dans la conception des matériels pédagogiques, pour des besoins méthodologiques, de différencier les démarches suivantes (les définitions sont discutables et provisoires et doivent être considérées comme des hypothèses de travail):
   - enseigner (transmettre par des moyens appropriés des connaissances et des savoir-faire)
   - apprendre (utiliser de façon volontaire et consciemment organisée des moyens appropriés pour parvenir à appliquer des connaissances et des savoir-faire)
   - acquérir (utiliser de façon non volontaire et non consciemment organisée des moyens appropriés pour parvenir à appliquer des connaissances et des savoir-faire)
   - savoir (appliquer de façon adéquate des connaissances et des savoir-faire pour maîtriser des situations données).

   Car à l'esprit des apprenants et des enseignants, il n'est peut-être pas aussi évident qu'il n'apparaît
   - qu'enseigner n'équivaut pas à apprendre (voir la réaction du maître quand un élève fait une faute de conjugaison: "Mais on a vu le subjonctif à la leçon 12! ")
   - qu'apprendre ou acquérir n'équivalent pas à savoir (voir la

réaction de l'élève qui a fait une mauvaise note à une épreuve de vocabulaire: "J'avais pourtant bien appris mes mots et je les savais par coeur!").

On essaiera donc de trouver et de définir (les bases théoriques et expérimentales sont bien minces dans ce domaine; il faut donc chercher, imaginer, inventer):

- quels sont les connaissances et savoir-faire qu'on peut enseigner pour les faire apprendre et par quels moyens
- quels sont les connaissances et savoir-faire qu'on peut apprendre, sans qu'ils soient enseignés et par quels moyens
- quels sont les connaissances et savoir-faire qu'on peut acquérir en plus de l'enseignement et de l'apprentissage.

Il y aura des choix méthodologiques à faire qui donneront la priorité à l'une ou l'autre démarche ou qui les combineront harmonieusement. L'aboutissement utopique de ce que j'aimerais proposer serait de mettre les apprenants et les enseignants dans des situations d'acquisition dans lesquelles ils découvriraient ensemble des stratégies d'apprentissage leur permettant d'imaginer, d'inventer et de trouver des moyens d'enseignement correspondants.

B. La communication

Mot magique . . . dont la présence dans un titre ou un sous-titre, dans une introduction, dans des déclarations d'intentions pédagogiques, dans la définition d'objectifs suffit à faire croire qu'on va apprendre rapidement à communiquer dans une langue étrangère. Quand s'y ajoute encore le mot de compétence, le miracle est près de se réaliser!

Que l'on estime comme Martinet que "la fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication" ou comme Chomsky que cette fonction n'est que secondaire par rapport à la primaire qui "consiste à nous permettre de penser et d'exprimer nos pensées, de développer nos conceptions de façon libre et créatrice", on peut constater que dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes, la fonction de communication s'est petit à petit imposée comme objectif principal à atteindre, sans toutefois qu'on en tire toutes les conséquences pédagogiques, réduisant le plus souvent la communication à des situations orales de face à face de type instrumental (le restaurant, l'aéroport, la poste) et conservant tout l'appareillage d'évaluation axé non pas sur les aptitudes à communiquer mais sur les connaissances sur la langue apprise. Ce n'est que depuis une dizaine d'années, avec l'apport des recherches et théories en

sociolinguistique, en ethnographie de la communication, en pragmalinguistique que l'on a commencé à tirer un certain parti de toute la complexité et richesse du phénomène. On est allé, peut-être, un peu rapidement croyant qu'en appliquant à l'apprentissage des langues des concepts tels que compétence de communication, actes de langage, fonctions et notions on parviendrait à sortir de l'impasse dans laquelle nous avait laissés le structuralisme et le behaviorisme. Hélas, ces recherches et théories ont surtout eu pour effet de révéler, qu'en fait, tout était encore plus compliqué, plus difficile à cerner, plus incertain qu'on ne le pensait. De sorte qu'aujourd'hui, il est de bon ton de marquer un certain dédain, scepticisme sinon mépris (Freudenstein, R., 1978) à l'égard des applications que la didactique des langues tente de faire à partir des recherches et théories fournies par ces disciplines qui en sont encore à se constituer en tant que telles. Il n'en reste pas moins qu'elles font, désormais, partie de nos références, qu'on le veuille ou non, et que nous ne pouvons éviter de nous situer et resituer sans cesse par rapport à elles et à l'ensemble du phénomène de la communication. Je retiendrai, pour ce faire, les points suivants (H. G. Widdowson (1978) dans son dernier ouvrage, fait le point sur la question, tant sur le plan théorique que pratique, avec beaucoup de clairvoyance et de bon sens):

1) Nous avons aujourd'hui une perception de la notion de situation langagière ou de communication beaucoup plus large et profonde qu'il y a une dizaine d'années. Ce n'est plus simplement un décor dans lequel deux ou au maximum trois personnages échangent quelques répliques stéréotypées d'un dialogue. Les rapports aussi bien psychologiques que sociaux entre locuteurs et allocutaires, les finalités de la prise de parole, ses degrés d'implication, les domaines de référence, toute une série de composantes complexes, certes, mais que l'on peut bien repérer sont maintenant prises en compte et permettent non seulement d'analyser des situations avec plus de finesse mais aussi d'en imaginer des beaucoup plus riches et proches de la réalité pour des besoins pédagogiques. Le fait que chaque situation est, d'une part unique, et, de l'autre, dynamique, c'est-à-dire que ses composantes se transforment et se combinent en cours de route de manière différente, a eu pour conséquence qu'on a renoncé à établir des listes et des taxonomies au profit des grilles de repérage qui nous aident à mieux comprendre le fonctionnement de la communication. (P. Chareaudeau, 1973; E. Papo et V. Ferenczi, 1976; D. Coste, 1978.)
2) On a souvent tendance à considérer la classe comme un lieu spécial, hors de la réalité, où les situations langagières sont par définition et à priori artificielles. Il serait temps de voir dans la classe un lieu de communication authentique au même titre que tous les autres. Un certain

nombre de situations peuvent s'y produire, qu'il conviendrait d'exploiter pédagogiquement, mais en s'y comportant comme dans n'importe quelles autres de la "vie réelle". Car c'est justement lorsqu'on veut y introduire une réalité qui n'est pas la sienne qu'on y crée une situation artificielle. En utilisant les nombreux événements qui surgissent spontanément dans une classe, en en inventant éventuellement d'autres, on fera enfin de la classe un lieu normal où apprendre à communiquer équivaut à communiquer.

3) Le concept de compétence de communication a eu au moins le mérite, en didactique des langues, de cristalliser autour de lui toutes nos velléités à dépasser le modèle d'apprentissage strictement behavioriste/structuraliste. Il a aussi poussé certains à revoir de plus près la distinction établie par Chomsky entre compétence et performance et à la nuancer sinon à la rejeter. "It (linguistics) is concerned rather with the description of speech acts, or texts, since only through the study of language in use are all the functions of language, and therefore all components of meaning, brought into focus. Here we shall not need to draw a distinction between an idealized knowledge of a language and its actualized use: between "the code" and "the use of the code", or between "competence" and "performance". Such a dichotomy runs the risk of being either unnecessary or misleading: unnecessary if it is just another name for the distinction between what we have been able to describe in the grammar and what we have not, and misleading in any other interpretation." (Halliday, M. A. K., 1970)

Sans prendre parti ni entrer dans des querelles d'écoles, puisque le concept est largement utilisé aussi bien au niveau du slogan ou des intentions pédagogiques que de celui de la réflexion didactique, on ne peut s'empêcher de se poser quelques questions, comme par exemple:

- La compétence de communication signifie la connaissance implicite ou explicite et la maîtrise des règles de fonctionnement de la communication entre êtres humains. Quelles sont ces règles? Ou plutôt, quelle forme leur donner? Peut-on les enseigner?
- Sans imaginer des cas extrêmes théoriques et en restant dans le domaine des langues naturelles, peut-on se représenter un individu possédant une compétence linguistique sans compétence de communication, ou vice versa, une compétence de communication sans compétence linguistique?
- Est-ce que la distinction entre compétence et performance n'implique pas qu'il faille apprendre ou acquérir la première pour être capable de la seconde?

- Peut-on enseigner, apprendre ou acquérir des règles de compétence linguistique et de communication sans les pratiquer, c'est-à-dire sans passer en même temps par la performance linguistique et de communication?
- Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, est-ce que les règles de compétence de communication que possède déjà un apprenant en communiquant dans sa langue maternelle sont les mêmes que celles qu'il va devoir posséder pour communiquer dans la langue étrangère? Quels sont les rapports entre les deux types de règles? Analogie, identité, différence?
- Est-ce qu'il existe aussi des règles d'emploi des règles de compétence linguistique ou de communication, c'est-à-dire, des règles de performance. Quelle forme peut-on leur donner? Est-ce qu'on peut les enseigner?
- Si la compétence implique apprentissage ou acquisition, est-ce qu'il en va de même pour la performance? Y a-t-il des différences entre l'apprentissage ou l'acquisition de l'une et de l'autre? Lesquelles?
- Est-ce que les règles de compétence sont fixes, statiques ou peuvent-elles être modifiées par la performance?

On pourrait continuer ainsi pendant longtemps. Force nous est de constater que si la distinction entre compétence et performance a été utile à Chomsky pour évacuer toute une série de problèmes gênants pour l'élaboration d'une théorie générale du langage, elle n'en a, par contre, résolu aucun dans notre domaine.

4) Les travaux de Wilkins, D. (1973; 1976) ont rendu les termes "d'approches notionnelles et fonctionnelles" très populaires. S'ils ont eu le retentissement que l'on connaît, c'est parce qu'ils correspondaient à une demande de plus en plus pressante de remplacer les contenus d'apprentissage basés soit sur des grammaires de type traditionnel, soit sur des progressions de type structuraliste par quelque chose d'autre. En essayant de partir des fonctions qu'une langue remplit dans la communication entre être humains et des notions fondamentales qu'elle véhicule, on parvient à donner à l'apprentissage une dimension plus large et plus profonde. Mais bien des recherches sont encore nécessaires dans ce domaine, notamment pour mieux préciser les liens existant entre les fonctions, les notions et leurs réalisations linguistiques, afin d'élaborer des grammaires plus détaillées et cohérentes.

5) La théorie linguistique des actes de langage a également permis d'enrichir nos cadres de référence pour déterminer des contenus d'apprentis-

sage. Mais nous n'en sommes qu'au début de son exploitation à des fins didactiques, car l'on s'est contenté, en général, d'établir des listes d'actes de parole avec leurs réalisations linguistiques possibles (le meilleur exemple étant celle de Martins-Baltar, M. (1976) pour le français), simplifiant de façon peut-être abusive une théorie très riche, complexe, difficile qui est en plein développement. En mettant en évidence l'aspect pragmatique de la langue, en décrivant avec minutie les conditions de réalisation d'actes, en essayant de rendre compte des phénomènes de communication par l'intérieur des systèmes, la théorie des actes de langage ainsi que la pragmalinguistique sont certainement les modes de description théoriques qui pourraient le mieux satisfaire à nos besoins. Malheureusement, la notion d'actes de parole recouvre, actuellement, en didactique des langues, n'importe quoi et nous sommes encore loin d'y voir un peu plus clair.

6) Mais quelles que soient les approches ou théories linguistiques auxquelles on peut se référer, on constate qu'on a beaucoup de peine à passer du niveau de la phrase ou de l'énoncé isolé à celui du discours ou du texte, dont on ne connaît que très mal les règles de fonctionnement. C'est pourtant à ce niveau qu'il faudrait intervenir si l'on veut véritablement enseigner et apprendre à communiquer. Comme l'a bien montré Gardin, J. C. (1974), il n'y a que des discours uniques et particuliers, et c'est d'eux qu'il faut partir pour mettre en place des procédures de description adaptées à chaque cas spécifique. Pourtant les recherches linguistiques dans ce domaine tentent toujours d'élaborer vainement des théories et pratiques générales illusoires. Bien que la nécessité de prendre les discours comme unités de description des contenus d'enseignement et d'apprentissage s'impose de plus en plus impérativement, on ne voit pas bien comment procéder.

7) Vouloir enseigner et apprendre une langue étrangère dans un contexte de communication pose, on l'aura constaté, une quantité de problèmes sans solutions véritablement satisfaisantes. Tout est trop complexe, tant sur le plan des contenus que des démarches. Puisqu'il faut de toute façon réduire cette complexité, l'enseignement/apprentissage n'est réalisable qu'à ce prix, quels types de réduction sont acceptables? Notre tâche consistera essentiellement à les chercher, les essayer, les inventer, les imaginer à partir des incertitudes scientifiques.

3. Points d'arrivée utopiques

S'il faut assumer l'inconfort de partir, pour la conception de matériels pédagogiques, de points incertains et mouvants, il ne faut pas hésiter à se

fixer, dans un premier temps, des points d'arrivée élevés même si l'on sait qu'ils sont utopiques et hors d'atteinte. Les contraintes matérielles, de temps, institutionnelles, nos incertitudes, notre manque d'imagination, nos limites, les conditions mêmes de l'enseignement/apprentissage, les résistances de toute nature au changement se chargeront toujours de nous ramener à la réalité. Dans la perspective où j'essaie de me situer actuellement, l'utopie serait de disposer de matériels qui ne soient pas uniquement pédagogiques, c'est-à-dire qui imposent à l'enseignant des moyens d'enseigner, laissant le soin à l'apprenant de se débrouiller pour apprendre, mais aussi et surtout heuristiques, c'est-à-dire qui permettent à l'un et à l'autre de découvrir et de décider en commun comment ils vont apprendre et enseigner.

Je me fixerai ainsi les points d'arrivée suivants, tout en étant conscient que je ne parviendrai peut-être pas à les atteindre et en ne sachant pas encore très bien comment je pourrai les atteindre:

A. Les instruments heuristiques

Si l'on veut qu'apprenant et enseignant aient un projet commun à construire, il ne faut pas seulement leur en donner les moyens, mais aussi les habituer à les utiliser. C'est au niveau du groupe-classe que je pourrai le mieux intervenir de sorte que je serai amené à intégrer au matériel même des instruments de découverte et de prise de décisions que j'appellerai heuristiques. Bien que je n'aie encore une idée que très vague de la forme qu'ils pourraient prendre, j'aimerais parvenir à mettre au point les instruments suivants (je resterai sur un plan très général, laissant de côté tous les aspects particuliers des réalisations et utilisations différentes en fonction des caractéristiques des divers types d'apprenants et de situations pédagogiques – enfants, adolescents, adultes, groupes homogènes ou hétérogènes, cours intensifs ou extensifs, etc.):

1) La prise de conscience des ressources

Au lieu de subir les conditions d'enseignement/apprentissage, apprenants et enseignant auraient avantage à les reconnaître de façon plus explicite que ce n'est généralement le cas, afin, premièrement, d'être mieux à même d'en tirer tout le parti et, deuxièmement, de savoir, en connaissance de cause si elles ne sont pas satisfaisantes, ce qui peut-être changé et ce qui ne le peut pas. On retiendra surtout deux aspects des ressources:

– les éléments matériels (temps, environnement, finances, auxiliaires techniques, matériels à disposition, etc.)

– les éléments humains (niveau de connaissance, nombre, identité, personnalité, etc.)

Les *premiers pourraient être repérés par des tableaux ou des grilles* que l'on remplirait en commun, les seconds pourraient être plus ou moins explicités par des tests de diagnostic, de connaissance, de personnalité. Insistons sur le fait que cette prise de conscience ne se veut en aucun cas scientifique et qu'elle peut être faite avec des instruments très simples. Le but recherché est que le groupe-classe réfléchisse un peu sur ses conditions de travail et fasse périodiquement le point (ceci est essentiel: ces différents exercices heuristiques ne doivent pas être pratiqués une seule fois, au début, par exemple, mais répétés tout au long de l'apprentissage et compliqués au fur et à mesure du développement des connaissances et des savoir-faire).

2) La définition et la négociation des objectifs

Un autre type de réflexion pourrait être encouragé et développé, celui sur les objectifs, pour lequel différents moyens pourraient être utilisés. Par exemple: demander à la fin d'une unité, par un questionnaire à réponses fermées, ce que les apprenants estiment avoir appris (les questions étant une formulation d'objectifs); faire de même avec un questionnaire ouvert (les réponses devenant alors la formulation d'objectifs); présenter une liste où un même objectif est défini en des termes différents (grammaticaux, fonctionnels, d'actes de langage, de savoir-faire, de connaissance, etc.) et discuter les possibilités; faire découvrir et formuler l'objectif d'une unité, d'une leçon, d'une activité particulière; établir des listes de verbes d'action pouvant servir à la définition d'objectifs dans différents domaines de l'apprentissage d'une langue, etc. Il y a toute une gamme d'exercices écrits ou oraux à développer qui, petit à petit, feront découvrir, plus ou moins directement, pourquoi il peut être utile de savoir formuler des objectifs, que cela soit pour n'importe quel type d'actions humaines. On apprendra ainsi aussi à choisir, à justifier son choix, à se concerter, à négocier. De nouveau, il ne s'agit pas de faire de ce travail une recherche systématique et ennuyeuse, mais modestement, de temps en temps, de prendre ce sujet comme prétexte à des activités diverses qui, tout en faisant apprendre la langue, en révèlent quelques aspects.

3) l'évaluation

Les techniques d'évaluation allant du test objectif aux procédures plus subjectives d'auto-évaluation seront intégrées au matériel et serviront à

– faire prendre conscience à l'apprenant de ce qu'il a appris par rapport à un objectif ou à une activité

– lui faire estimer affectivement ou intellectuellement un contenu ou une démarche.

Considérées et traitées non pas comme des moyens de contrôle mais comme des activités d'apprentissage au même titre que toutes les autres, elles offriront une nouvelle occasion de découvrir comment on apprend ou n'apprend pas une langue tout en l'apprenant.

4) Le choix des activités et stratégies d'apprentissage

Afin de rendre les apprenants toujours plus autonomes et capables de prendre en charge leur apprentissage, il importe qu'ils apprennent à reconnaître quelles sont les activités qu'ils ont faites et quelles stratégies ils utilisent. On pourrait, par exemple, faire, périodiquement, le recensement de celles mises en oeuvre par le matériel et, par des procédures d'évaluation, estimer leur rentabilité et leur succès. On pourrait aussi proposer pour certains types d'activités différentes stratégies de réalisation que l'on évaluerait et discuterait. On établirait ainsi progressivement des tableaux critiques dans lesquels les apprenants choisiraient les activités et stratégies qui leur paraissent le mieux convenir à tel ou tel type d'objectif ou de contenu. Que peut faire un apprenant seul avec son matériel? Quand l'intervention de l'enseignant est-elle indispensable? Que peut faire un petit groupe seul et sans matériel? etc. Quelle est la part de la mémorisation, de l'induction, de la déduction, de la traduction, de l'association, de la transposition, de l'essai et erreur dans la réalisation des activités? La prise en compte dans ces tableaux critiques de facteurs de plus en plus différenciés qui auront été découverts par les apprenants eux-mêmes leur permettra, un peu, d'apprendre à apprendre.

B. Les objets de découverte

On pourrait croire que ces instruments heuristiques formeront le corps des matériels pédagogiques. Il n'en est évidemment rien. Ils serviront en fait à découvrir, traiter, choisir, construire différents objets par rapport à la communication et à la langue comme système de communication.

1) La communication

Sans entrer dans le détail de tout ce qu'il faudrait prendre en considération pour rendre compte de ce phénomène complexe, je distinguerai deux types de communication:

- celle que l'on découvre et pratique à partir d'un modèle extérieur et qui sera représentée dans le matériel uniquement par des documents authentiques écrits et sonores illustrant les exemples les plus divers de communication, tant du point de vue des contenus que des genres
- celle que l'on découvre et pratique à l'intérieur du groupe-classe à partir des événements qui surgissent spontanément ou que l'on créera de toute pièce.

Pour les deux types, des grilles de repérage aideront à identifier de façon toujours plus complète les composantes des situations ou événements de communication ainsi qu'à en inventer.

2) Le système

La découverte et la pratique du système linguistique en tant que tel pourrait se faire à partir d'objets divers, tels que

- des séquences d'actes de langage qui seraient illustrées par des textes construits de façon ad hoc
- des tableaux récapitulatifs qui présenteraient le fonctionnement morphologique et morphosyntaxique de la langue
- des textes divers à partir desquels les apprenants bâtiraient leur propre grammaire en découvrant certaines règles de fonctionnement.

Les matériels pédagogiques et/ou heuristiques seraient ainsi constitués de trois types d'objets

- les objets illustrant la communication
- les objets illustrant le système
- les instruments heuristiques

qui correspondraient à trois types de progression

- la progression communicative
- la progression linguistique
- la progression heuristique

toutes trois, dans l'utopie, se combinant dans des spirales harmonieuses.

Ni oeuvre scientifique, ni oeuvre d'art, un matériel pédagogique et/ou heuristique m'apparaît comme un puzzle dont on fournit aux enseignants et apprenants les éléments disparates. Certains de ceux-ci peuvent être utilisés tels quels, le contour d'autres doit être modifié parce que pas adapté, d'autres, enfin, manquent et doivent être inventés et fabriqués de toute pièce, L'enseignement/apprentissage consistera à assembler ces éléments en un tout cohérent et qui ait un sens.

Bibliographie

Chareaudeau, P. (1973): "Réflexion pour une typologie des discours", *Etudes de linguistique appliquée 11*, 22–37.

Coste, D. (1975): "La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde: état de la question", *Etudes de linguistique appliquée 18*, 5–21.

Coste, D. (1975): "Quelle recentration sur quel apprenant?" Communication présentée au Colloque de linguistique appliquée de Berne, 31 mai – 3 juin 1978.

Coste, D. (1978): "Quelques remarques sur la notion de situation en linguistique appliquée à la didactique des langues", S. P. Corder, E. Roulet (eds.): *Applied Linguistics as an Integrative Discipline, Studies in Second Language Acquisition 2.* Bloomington, Indiana University Linguistics Club, 117–128.

Freudenstein, R. (1978): „Vom Sinn und Unsinn der Sprechakte', *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2*, 129.

Galisson, R. (1977): „. . . S. O. S. . . . Didactique des langues étrangères en danger . . . intendance ne suit plus . . . S. O. S. . . . „*Etudes de linguistique appliquée* 27, 78–98.

Gardin, J. C. (1974): *Les analyses de discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Halliday, M. K. A. (1970): "Language Structure and Language Functions", J. Lyons (ed.): *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Books, 140–165.

Martins-Baltar, M. (1976): „Actes de parole", D. Coste et al.: *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 83–224.

Papo, E., V. Ferenczi (1976): "Les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage. Un exemple: la poste", D. Coste et al.: *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 21–33.

Richterich, R., J. L. Chancerel (1977): *L'identification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Roulet E. (1976): "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", *Etudes de linguistique appliquée 21*, 43–80.

Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

Wilkins, D. (1973): "Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables", *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 136–154.

Wilkins, D. (1976): *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

Commentaire de G. Merkt, Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel

Un terme qui revient avec une fréquence élevée dans le document de M. Richterich est celui d'utopie. C'est à dessein sans doute que M. Richterich a choisi de situer son discours hors des contingences du quotidien et du réel pour le situer au niveau des idées, pour nous proposer un modèle non entaché par les vices de la pratique quotidienne. Les projets utopistes sont éminemment respectables, car c'est d'eux que découle

le changement, c'est d'eux que se nourrit la réflexion qui favorise l'explosion du progrès. Heinz Piontek dit quelque part à son propos: "Sie stimuliert die Skepsis des Lesers; sie reisst ihn aus seinen Gewohnheiten, sie öffnet ihm die Augen." M. Richterich se propose sans doute de nous ouvrir les yeux sur un paysage pédagogique nouveau.

Cependant, à y regarder de près, on découvre dans les pages qui sont proposées à notre lecture une analyse pessimiste de la situation dans l'enseignement des langues plutôt qu'un projet généreux et novateur. En effet, dans la très substantielle deuxième partie, sous-titrée "points de départ en dérive", on nous propose un inventaire détaillé de toutes les innovations en matière de psychologie de l'apprentissage, en matière de linguistique et de linguistique appliquée, pour arriver à la conclusion que "tout est trop complexe, tant sur le plan des contenus que des démarches", que "vouloir enseigner et apprendre une langue étrangère pose une quantité de problèmes sans solutions véritablement satisfaisantes".

La curiosité du lecteur est dès lors piquée à l'annonce de la troisième partie, intitulée "points d'arrivées utopiques", et qui nous promet d'inventer et d'imaginer des solutions "à partir des incertitudes scientifiques". On s'attend à ce que ce soient les procédés heuristiques qui constituent l'originalité de ce projet.

Or, là encore, le lecteur est surpris de découvrir une conception somme toute restreinte de l'action heuristique. En effet, si j'ai bien compris le modèle qui nous est proposé, l'heuristique consiste essentiellement en une découverte des instruments et des stratégies permettant d'atteindre des objectifs de l'enseignement des langues, ces objectifs étant eux-mêmes définis au terme d'une négociation commune entre les enseignés et les enseignants.

Il me semble que ce modèle repose sur une vision discutable des relations entre l'enseignant et l'apprenant. J'ai de la peine à admettre qu'il puisse y avoir une découverte en commun des stratégies d'apprentissage et une négociation permanente des objectifs de l'enseignement.

Les stratégies d'apprentissage sont, à mon avis, purement individuelles, chaque apprenant devant développer celles qui conviennent le mieux à son tempérament, ainsi qu'à l'objet de l'apprentissage. C'est ainsi, par exemple, que tel individu devra, pour assimiler une matière lexicale nouvelle avec un maximum d'efficacité, écrire les mots inconnus; tel autre devra se les réciter à haute voix. Je ne vois pas en quoi cela peut procéder d'une découverte en commun; ce qui vaut pour l'un ne vaut pas nécessairement pour l'autre.

De même la négociation commune des objectifs me paraît reposer sur une conception irréaliste des rapports entre apprenants et enseignants et

sur le rôle qu'une méthode est appelée à jouer dans l'enseignement des langues. Qu'on le veuille ou non, l'enseignant détient le savoir. En particulier, il possède la compétence linguistique, il maîtrise les techniques d'enseignement, il connaît les ressources des méthodes qu'il applique. L'enseigné, face à ce savoir est dans une situation d'infériorité qui rend stérile toute négociation. Certes, il apporte sa motivation, son aptitude à apprendre; il a une conscience vague des objectifs lointains de son apprentissage (par exemple savoir communiquer dans la langue étrangère, ou pouvoir consommer les médias, ou encore découvrir à travers les textes une autre culture). Mais sur les moyens d'y parvenir, il n'est pas en mesure de "participer", de s'exprimer en partenaire égal et de conduire valablement une négociation. D'ailleurs, en choisissant de s'inscrire à un cours de langue, l'apprenant s'en remet, pour tout ce qui concerne l'action pédagogique, par choix délibéré, aux enseignants du cours, et en ce qui concerne l'organisation de la matière aux auteurs responsables de la méthode. On a trop tendance à oublier que la construction d'une méthode d'enseignement des langues implique de la part des auteurs une somme considérable de réflexions sur le choix et la présentation progressive de la matière, sur les techniques d'apprentissage, sur l'engagement des instruments techniques. La création d'une méthode implique en outre la connaissance des théories scientifiques dans le domaine de la pédagogie, de la psychologie, de la linguistique, qui sont propres à assurer un maximum d'efficacité. On peut dès lors affirmer que toute méthode est, compte tenu de l'état des connaissances scientifiques et de la compétence des auteurs, la meilleure des méthodes possibles, bien meilleure en tous les cas que la situation de table rase, de découverte et de négociation permanente que je crois déceler dans le modèle de M. Richterich.

Je ne peux m'empêcher de songer à l'inventeur de Peter Bichsel, que je me permettrai d'évoquer ici, en terre soleuroise, où Bichsel a élu domicile. Ce personnage a choisi de vivre entièrement retiré du monde, consacrant tout son temps et son énergie à inventer un appareil qui permette de voir ce qui se passe au loin. Après de longues années de recherche, ses efforts sont enfin couronnés de succès et alors il descend en ville pour montrer ses plans. Il ne rencontre qu'indifférence et sarcasmes, car la TV qu'il a si patiemment inventée existe déjà depuis longtemps. Pourquoi s'efforcerait-on, dans un cours de langue de faire dévouvrir des objectifs et des stratégies d'apprentissage qui eux aussi, existent depuis longtemps dans la méthode. Il y a un rapport temps/efficacité qu'il faut respecter aussi dans l'enseignement des langues. Les apprenants qui choisissent de s'inscrire à un cours de langue doivent pouvoir faire l'économie des réflexions sur les instruments et les objectifs, pour concentrer leur action sur l'apprentissage à proprement parler. Certes, les apprenants doivent être informés du bien-

fondé des démarches pédagogiques auxquelles on les soumet. Mais la communication ne doit pas se limiter à la situation de controverse à propos des objectifs et des stratégies, toute naturelle qu'elle puisse être.

A propos de communication, M. Richterich laisse entendre que seule l'interaction authentique et vécue comme telle par les partenaires eux-mêmes, mérite d'être pratiquée en classe. C'est une des raisons pour lesquelles il recommande tout particulièrement la pratique de la négociation. Je crois pour ma part qu'on ne doit pas se limiter en salle de classe aux seules interactions authentiques, mais qu'on doit y exercer au contraire une gamme aussi variée que possible de situations de communication, même si, par la force des choses, cette communication demeure simulée et fictive. Il faut admettre, et faire admettre par les apprenants que dans le cadre de la classe seul un très faible pourcentage d'intercommunication peut être vraiment naturel et authentique. Cela ne signifie évidemment pas qu'il faille renoncer aux documents authentiques, que la méthode se doit de fournir en abondance.

Quant à l'heuristique, dont on a de la peine à trouver une définition précise dans le texte de M. Richterich, je la concevrais volontiers tout simplement au sens du dictionnaire comme une méthode "consistant à faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner". Cette recette-là, je suis d'avis qu'il faut l'appliquer aussi souvent que possible, tant il est vrai qu'il faut stimuler l'imagination et la créativité des apprenants par tous les moyens. A propos de ces moyens, il faut bien avouer que nous ignorons encore largement comment ils agissent. Souvent il déploient leurs effets à notre insu. Qu'il me soit permis de citer à ce propos une expérience déroutante que j'ai faite récemment. J'ai eu l'occasion d'assister à une leçon tout à fait maladroite d'un stagiaire. C'était un exemple parfait de ce qu'il ne faut surtout pas faire: leçon mal structurée, explications embrouillées, contradictoires, exemples erronés, bref, le genre de leçon qu'on aimerait interrompre pour couper court au gâchis. Le résultat en a été que les élèves non seulement ont compris parfaitement les mécanismes grammaticaux qui leur étaient si piteusement démontrés, mais encore ils les ont bien mieux conservés en mémoire. Il s'agit là sans doute d'un phénomène à mettre au compte de l'heuristique "involontaire". En effet, les élèves ont été contraints de mettre de l'ordre dans les explications qu'ils ont reçues, de restructurer eux-mêmes toutes les régularités grammaticales. La part d'activité personnelle en a été augmentée; alors que l'explication limpide qu'ils reçoivent d'habitude ne suscitait pas d'autre réaction que "Ah, ce n'est donc pas plus difficile que cela! " sans que la découverte s'accompagne d'une assimilation en profondeur.

"L'imagination au pouvoir". C'est le titre de la première partie du document de M. Richterich. Je ne peux que me rallier à cette injonction,

même si le commentaire que j'en fais découler, comme on vient de le voir, ne rejoint pas entièrement les vues développées dans le papier de M. Richterich.

Texte linguistique et représentation iconographique

Enrico Arcaini, Université de Bologne

I. Signe et traduction

Le but de ces réflexions est d'essayer de montrer que les représentations linguistiques et les représentations iconographiques supposent, chacune de son côté, une série de problèmes sinon semblables, du moins très proches. Toute solution à ces problèmes, dans chacun de ces codes, facilitant la représentation dans les domaines respectifs, peut être un moyen de passer avec un certain degré d'acceptabilité de l'un à l'autre; il s'agit alors de traduction intersémiotique. Par ailleurs, si les codes eux-mêmes n'on pas les possibilités *en soi* de satisfaire à des conditions préalables telle que la pertinence et le caractère explicite, cela signifie au moins deux choses: que la difficulté de représentation verbale ou iconique tient à la faiblesse des codes respectifs et que l'explicitation et la quantification de cette explication sont des voeux plutôt que des réalités et que la communication pour l'un ou l'autre code ne peut être qu'approximative.

1. Signe linguistique et signe iconique

Nous ne reviendrons pas sur les définitions classiques de Peirce concernant la nature du signe, mais nous insisterons sur le fait qu'à des degrés différents et pour certains aspects coïncidents, les signes iconiques et les signes linguistiques ont un important trait commun: leur caractère symbolique. C'est dans la mesure où le signe linguistique assume un caractère symbolique qu'il se rapproche du signe iconique entendu comme symbole. Nous laisserons de côté toute discussion sur des questions marginales à nos fins, à savoir que la linguistique peut assumer des fonctions autres que celles symboliques et que le signe iconique peut être aussi bien indice ou icône. Le caractère qui permet de discuter les problèmes communs est la qualité de symbolicité et d'interprétabilité.

2. Lecture et interprétation du signe linguistique

Comme système sémiologique, la langue offre à l'usager, au "traducteur", dans notre perspective un paradigme de signes dont

l'ampleur est déterminée (et par suite conditionnée) par le *trésor* du sujet qui traduit. Les possibilités de choix et le critère d'adéquation (subjectif et/ou objectif) sont théoriquement en rapport avec le nombre de paradigmes, valables qualitativement, que possède celui qui "doit" traduire. La traduction est ici l'opération fondamentale qui consiste à établir des équivalents verbaux par rapport à des systèmes d'expériences non verbales. Nous pouvons dire, en première approximation, que la traduction en code linguistique reflète un code sous-jacent qui ne coïncide pas forcément avec le code verbal (lequel est, seul, à la disposition de l'usager). Au niveau du mot isolé l'équivalence paraîtrait cependant certaine: une fleur comme objet est la "fleur" du code verbal. Mais il suffit d'entendre / fleur / comme classe de fleurs pour que l'ambiguïté soit inévitable: quelle fleur? fleur ou inflorescence? etc. Dans ce cas, il s'agit d'une image conceptuelle, d'une image-exemple qui ne peut être représentée dans le code linguistique que par une définition qui est la traduction de "démonstrations" conceptuelles permettant de caractériser l'objet au moyen d'autant de descriptions verbales quil y a d'objets ou mieux de classes d'objets dans le signe.

Le signe linguistique est ainsi la contre-partie définitoire (ensemble de segments d'images conceptuelles réelles ou non réelles) qui contribuent à situer l'objet dans son existence réelle ou fictive. Les traits verbaux qui définissent l'image linguistique, le signe, sont la seule approche possible au signe linguistique exerçant sa fonction symbolique primordiale. A la limite, on peut dire qu'il n'y a pas de contre-partie perceptuelle au signe linguistique entendu comme symbole; puisque celui-ci renvoie toujours à la classe d'objets, et non seulement parce que l'objet peut ne pas avoir d'existence (v. licorne, etc.) mais parce qu'une classe ne se "représente" pas. Il n'y a qu'entente conventionnelle de définition entre signe et représentation. En fait, la langue n'est pas seulement une structure codique; elle est également un ensemble de normes, lesquelles reflètent des modes de représentation et des univers culturels qui sont susceptibles de s'imposer au traducteur. Dans ce cas, c'est parfois la description linguistique qui crée l'image ou définition du signe; ainsi, la représentation conceptuelle de "soleil couchant" ou de la "Grande Ourse", ou des figures géométriques ou plus simplement encore de "homme" par rapport à "femme" sont autant d'exemples de représentations symboliques qui, pour être déchiffrées supposent une lecture fine du signe: apparemment simple dans le cas des "impositions" culturelles schématisantes (soleil couchant, symbole de la médecine etc.) plus complexe dans le cas de "homme" et "femme", car la définition ne se révèle pas d'elle-même. Nous aurons à revenir sur cette idée. Il apparaît cependant, déjà à ce stade, que si le locuteur entendu comme traducteur ne possède pas toutes les clés

de la traduction des systèmes verbaux codés, les signes ne se révéleront pas dans toute leur clarté.

3. La langue comme système sémiologique et comme système sémantique

Comme nous venons de le voir, la fonction sémiotique de la langue contribue à la signification: elle réalise sa fonction primaire qui est de communiquer à travers un système de signes. C'est dans cette dimension que la langue comme processus de communication peut réaliser toutes ses valences potentielles. Le paradigme s'actualise et devient phrase. Cette fonction est importante et délicate puisqu'elle intègre le système sémiologique, l'histoire et le monde socio-culturel de la tranche synchronique prise en considération. Par là, la langue s'adapte au monde, le monde pénètre dans la langue. Cela signifie que le système sémiologique assume des caractéristiques significatives parce que le signe est "compromis" dans l'activité de l'usager, qu'il soit locuteur ou scripteur. L'activité traduisante consiste donc à reparcourir l'itinéraire du codage et de la sémantisation entendue comme connaissance et comme pré-condition nécessaire, voire essentielle pour être en mesure de transférer avec le maximum d'adéquation un univers sémioculturel – comme système conceptualisé – dans le système linguistique. A cette différence près, que le mouvement de codage se conditionne réciproquement: par la conceptualisation et par le système codé. L'activité traduisante proprement dite, qui consiste à passer du code verbal de L_1 au code verbal de L_2 doit forcément parcourir les mêmes étapes et se poser des problèmes analogues avec les difficultés que l'on imagine, celles-ci dérivant du fait que les choix à effectuer dans L_2 sont très souvent plus difficiles que pour L_1. La question primordiale à résoudre pour toute opération traduisante consiste à analyser correctement cette portion d'univers qui a été conceptualisée (imaginée au sens très fort du terme) pour la représenter au moyen d'un code verbal ou non verbal. Il est impossible de se débarrasser du "traducteur" dans la communication. C'est comme s'il existait une sorte de tiers optionnel (il interprète et choisit parmi les possibles qui lui sont offerts) entre conceptualisation et réalisation. Nous sommes donc confrontés avec la question de la communication intrasubjective (*pour* être intersubjective) et intrasystémique avec perte d'information, que seule pourrait récupérer l'interaction face à face, du moins en partie. La traduction est donc une opération de transformation avec les limites que toute opération de ce genre comporte.

Aux fins du travail qui nous occupe, il faut insister sur le fait que la transformation *endolinguistique* (entre le moment de la conceptualisation

comme analyse fine des données et le code que l'usager est supposé connaître) est une opération délicate, mais possible. C'est, en réalité, la véritable caractéristique de la communication. La traduction endolinguistique est l'interprétation du pensé à travers le système de signes, et le raccord avec le système sémantique, qui s'enrichit des données de l'univers en mouvement. Le pensé est tributaire du système sémiologique, mais l'usager a tous les choix possibles que lui offre le système codé, à la seule condition de ne pas franchir le seuil d'intelligibilité et d'intercompréhension. Inversement et parallèlement, lorsque le destinataire du message est appelé à déchiffrer le code (verbal, dans ce cas), il est forcé de parcourir, dans la mesure du possible, les phases du codage et de "lire" les choix positifs qui ont été faits et ceux qui n'ont pas été retenus, ces derniers étant également significatifs. Il est fort souvent du plus haut intérêt de connaître ce que le segment du code (la séquence linguistique, par exemple) n'a pas exprimé pour comprendre avec le maximum d'approximation le sens réel d'un message. Le lexème français *apprendre* (j'apprends le latin) – (je lui apprends le latin) a une histoire en amont qui en éclaire le sens et qu'il faut connaître, si l'on veut traduire correctement en italien, par exemple: *imparare* (imparo il latino) insegnare (gli insegno il latino). En fait les lexèmes sont des phrases synthétiques, des propositions qui supposent et impliquent des conceptualisations souvent non perceptibles immédiatement et qui sont de véritables traits définissants et pertinents. Dans notre cas, il s'agit donc de deux images (conceptuelles) diverses pour un même verbe, et qui sont pour ainsi dire hors-scène: activité de l'enseignant – activité de l'enseigné.

4. Traduction endolinguistique et activité traduisante

Il y a un rapport étroit entre les représentations iconographiques et leur représentation verbale. La lecture iconographique d'une séquence linguistique requiert elle aussi (elle est, elle aussi) une lecture endolinguistique; ceci revient à dire que les signes iconographiques ne coïncident pas forcément avec les signes linguistiques mais qu'ils sont la représentation d'"images" conceptuelles complexes. Ainsi dans le cas du participe adjectival "grandi", les représentations endolinguistiques ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agit de

1. il est grandi (depuis l'année dernière)
2. il a grandi (ces derniers mois)

Dans les deux cas, on a bien une constatation "finale", à savoir qu'on trouve quelqu'un dans un certain état de grandeur relative. A la rigueur une seule et même image iconographique pourrait représenter ces deux

phrases. Mais cette image serait fallacieuse puisqu'elle ne représenterait qu'une seule et même solution pour deux situations manifestement différentes exprimées par deux représentations verbales différentes. La lecture endolinguistique de 1.-2. suppose donc que l'on ait suivi un parcours susceptible de mettre en lumière ces différences. D'une part, en 1., la constatation statique de deux états dont le point d'arrivée est l'état accompli alors que l'autre n'est qu'un repère comparatif quel qu'il soit (l'indication du temps (depuis . . .) mise entre parenthèses est une explicitation non obligatoire du fait que la langue française présuppose un "éclaircissement" du message). Ceci signifie que le Français qui "lit" 1. "sait" (et se représente donc conceptuellement) que la phrase est synthétique et a besoin pour être interprétée d'un type déterminé de complément. S'en tenir à la représentation verbale et/ou iconographique de 1., c'est s'exposer à ne pas comprendre le message.

L'ambiguïté est levée dès que l'on complète la description verbale par un autre segment définitoire. Dans 2. il y a également un point de représentation constatif de l'état accompli comme en 1. et c'est à cet endroit que les "sens" coïncident conceptuellement et que par conséquent les images verbales (grandi) se lisent de la même façon, tout comme nous pourrions lire les images iconographiques. Mais la différence fondamentale tient au fait que l'image conceptuelle de 2. suppose un processus passant à travers une série de jalons sans solution de continuité qui mènera au "grandi" constatif qui a été représenté en 1. Le problème que nous avons posé se justifie aussi dans la mesure où l'on constate que dans 1. et 2., les lectures comme telles sont insuffisantes car pour les différencier il n'y a pas suffisamment de *traits pertinents* (ceux-ci pouvant être quantifiés) et que le degré d'explication requis pour distinguer 1. de 2. comporte une recherche endologique qui présuppose le code linguistique plus les compléments représentés ici par les segments mis entre parenthèses. L'ambiguïté des phrases tient à leur synthéticité. Ceci est d'autant plus vrai que certaines langues, pour représenter des nuances semblables n'ont aucun indice linguistique (est/a). Tel est le cas de l'italien:

3. egli è cresciuto

où "è" est syncrétique puisqu'il cumule les fonctions de "est/a" en français. 3. "représente" néanmoins les mêmes réalités que 1. et 2.

La notion d'activité traduisante représente une fonction nécessaire (quoique non suffisante) soit pour l'inscription du sens (traduction endolinguistique, image conceptuelle qui a son pendant dans les images iconographiques) soit pour le déchiffrement du sens, étant donné que comprendre est une opération qui consiste à reparcourir avec le maximum d'adéquation les étapes sous-jacentes de la description verbale, entendue comme une opération synthétique. Il s'agit évidemment de l'opération la

plus délicate, car elle oblige le locuteur et le destinataire à accomplir des analyses que ne révèle pas toujours explicitement le code. C'est l'opération qui nous permet d'affiner l'analyse de "grandi" ou de comprendre que dans les verbes réciproques indiquant des tractations (tels "acheter" et "vendre") les "objets" de sens sont: l'agent, le destinataire, l'objet, la contrepartie dans les deux verbes et que, au niveau de la réalisation de surface, la priorité accordée à tel ou tel "objet" implique (et peut ne pas impliquer) que l'on ait des verbes ou des descriptions verbales différenciées. L'option pour une solution verbale plutôt que pour une autre est une opération plus proche de la tradition linguistique puisqu'elle comporte un choix linguistique entre les diverses possibilités offertes par le code: nous l'appellerons la traduction intralinguistique. Lorsque la traduction s'effectue entre des codes différents – et nous reviendrons sur cette idée – il y a traduction intersystémique ou intersémiotique. Il nous paraît intéressant de distinguer:

a) *L'activité traduisante en L_1* comme traduction endolinguistique ou inscription du sens qui suppose le recours à une analyse sous-jacente au code proprement dit et qui est susceptible de rétablir les images conceptuelles inscrites syncrétiquement dans le code linguistique. Cette phase est préalable à la transposition linguistique, laquelle est déterminée par le choix (l'intention communicative) du locuteur ou du scripteur.

b) *L'activité traduisante entre L_1 et L_2.* L'analyse endolinguistique ayant été faite pour L_1 et L_2, comme il a été indiqué ci-dessus, le problème est de savoir pour L_2 quelles sont les possibilités d'adéquation du pensé (images conceptuelles) au code. La traduction en L_2 est dans la même situation que dans L_1 puisque pour L_1, il a été effectué le même itinéraire de reconnaissance et de "prospection". Quand il se met vis-à-vis de L_2, le problème n'est plus de "comprendre", mais de trouver des instruments de transformation adéquats, qu'il peut posséder ou ne pas posséder, qui peuvent exister ou ne pas exister, qui peuvent être impossibles à réaliser concrètement.

c) *L'activité traduisante du code verbal (CV) au code iconographique (CI)* Dans le code verbal, nous l'avons vu, la compréhension, la lecture, comporte un déchiffrement et une analyse en images conceptuelles (conventionnelles, car la communication s'inscrit dans un système). La représentation iconographique, sur laquelle nous reviendrons, suppose un parcours méthodologique assez proche qui pourrait cependant apparaître plus intéressant. En effet, les deux lectures de l'unique

phrase italienne 3. devraient être représentées par des séquences différentes inambiguës et présenter un "résultat" final identique et commun aux deux lectures possibles. Nous pouvons dire, dans ce cas, qu'il y a possibilité théorique de traduction intersémiotique CI ↔ CV, *si nous nous plaçons dans l'optique de la représentation iconographique d'un message verbal donné.* Mais représentation ne signifie pas lecture univoque ou bi-univoque.

d) *L'activité traduisante CI → CV.* Il s'agit, dans ce cas, de la lecture d'iconogrammes proprement dits. Un iconogramme, ou une suite d'iconogrammes, pour être déchiffrés correctement (nous donnerons à ce mot un sens purement intuitif) doivent répondre à deux nécessités fondamentales: la quantification des traits pertinents, c'est-à-dire le nombre de traits ou définissants qui les caractérisent, et leur caractère explicite. Le passage de CI à CV dépend de la réponse à ce problème. Il formera l'objet du paragraphe suivant.

e) *L'activité traduisante comme transformation.* La réalisation des images conceptuelles (ou iconographiques), après le choix des instruments offerts par des codes déterminés, est une opération de transformation. Toute opération de transformation, qui est finalement une opération économique de réduction par le code (outil conventionnel étendu au maximum d'usagers) comporte une perte d'information et, paradoxalement, réduit la charge conceptuelle de départ qui avait motivé le besoin de communication. A moins de se situer à la limite des codes, toute "représentation" codique entraîne un décalage dans le sens de l'information. Le code iconographique aussi bien que le code linguistique supposant des transformations, les réalisations comportent des lectures réductives. Lesquelles? Tel est le problème. Les signes "restants" en CI et CV sont-ils susceptibles de "corriger" ces pertes? L'information de CI et de CV sera-t-elle suffisante par rapport au pensé? CI et CV seront-ils dans une situation telle que l'essentiel de l'un et de l'autre permette une intercompréhension réciproque suffisante? Le message *codé* répond-il exactement à l'intention du locuteur?

5. Equivalence et identité

Il apparaît assez clairement d'après ce qui a été dit à propos de la traduction endolinguistique et de l'activité traduisante intercodique ou intersémiotique qu'il est théoriquement impossible d'arriver à la traduc-

tion spéculaire entre des codes différents, voire à l'intérieur d'un même code. L'idéal est donc de se rapprocher le plus possible d'une honnête approximation. L'identité n'est pas possible pour des raisons théoriques puisqu'aucun système n'est ce qu'est l'autre précisément parce qu'un système, ayant sa propre identité, celle-ci ne se confond pas avec celle d'un autre. Les approximations se font à divers niveaux: lexical, sémantique, syntaxique. Qu'est-ce qui unit les systèmes? Dans la structure sous-jacente (notre analyse endolinguistique) ce sont des invariants conceptuels, les images linguistiques et/ou iconographiques, justifiés par des conventions acceptées et qui peuvent avoir des correspondants acteptables dans les divers systèmes. La pertinence de ces invariants se vérifie à différents niveaux: les caractéristiques situationnelles, les registres linguistiques, les présuppositions d'ordre culturel, les rapports entre les interlocuteurs. Ces invariants qui ne sont pas explicités par le système de la langue peuvent être inférés à partir des structures lexicales, morpho-syntaxiques et sémantiques.

6. La notion de "choix"

La langue se "construit". Pour suivre le processus de cette construction "sui generis" il faut en démonter les mécanismes et suivre les phases de "montage" le plus loin possible par rapport au produit fini qu'est la séquence de surface. Il importe donc d'arriver au maximum de choix possibles offerts à la conceptualisation. Ceci pour juger, positivement, la valeur en soi de l'option retenue par l'usager, mais aussi pour juger, par la négative, des choix qui ont été écartés, les "refus" étant également significatifs. Le choix retenu par l'usager peut être dû à des causes très diverses: insuffisance de moyens, manque d'information, incapacité d'utiliser les outils offerts par le code, manque de clarté à la conceptualisation, ambiguïté voulue etc. Une analyse poussée devrait pouvoir révéler la valeur du choix. Encore faut-il admettre que le choix conscient n'est pas la caractéristique la plus commune de la communication. La langue a des répertoires tout prêts qui semblent s'imposer et qui sont assez facilement reconnaissables. L'absence de choix – linguistiquement parlant – ne signifie pas pour autant absence d'information dans le message. En effet, l'usager peut communiquer en utilisant un code "non" significatif en méta-communiquant. La lecture du choix (l'intention communicative du locuteur) est alors une méta-lecture qui suppose un examen approfondi et global du texte.

II. L'ambiguïté des codes verbaux et des codes iconographiques

1. L'ambiguïté linguistique et l'ambiguïté iconique

Nous avons vu que les codes verbaux et les codes iconographiques ont ceci en commun: qu'ils sont susceptibles de traduction réciproquement. Les images linguistiques et iconographiques représentant des concepts, peuvent être décrites ou explicitées soit par des images iconiques (images conceptuelles représentées par des signes-symboles ayant des caractéristiques particulières: une représentation qui "peut" rappeler l'"objet"), soit par des signes linguistiques qui se trouvent dans le même rapport avec l'objet que le signe iconique, à cette différence près que celui-ci "évoque" dans une certaine mesure la chose objet de référence. Mais une communication n'"est" pas l'objet. Le seul objet *en tant que tel* ne communique pas; il est simplement un témoin, un jalon nécessaire mais non suffisant de la communication, à moins que l'objet *situé* ne coïncide pas avec une proposition que le contexte se charge d'expliciter. Il ne s'agit plus d'un iconogramme isolé, mais de la partie apparente de la structure complexe d'un message qui demande une lecture élargie. Tout comme dans le mot linguistique qui n'est pas explicite par lui-même, mais ne dépasse son statut abstrait et par conséquent neutralisé que lorsque, inséré dans un ensemble syntagmatique, il se monosémise et acquiert la valeur qui permet l'interprétation.

Tout signe se sémantise par rapport à d'autres signes. Telle est la condition et la limite du fonctionnement de tout système sémiologique. Le signe est donc, de par sa nature, ambigu (il est classe avant d'être l'événement), précisément parce qu'il est *inactuel*. L'ambiguïté est la condition du fonctionnement des unités de tout système sémiologique. Il y a des classes d'images iconiques comme il y a des classes d'images linguistiques. Il se trouve cependant que, comme systèmes de communication, les codes linguistiques et iconiques sont, en grande partie, fortement conventionnels et que l'usager reconnaît (toute sa culture l'y porte) la valeur en soi du signe, sa valeur médiate (le signe *est* mais *est* également *pour:* une croix est une croix, mais c'est également une récompense ou la marque de quelque chose d'autre; un mot tel que "homme" est un homme tout simplement, mais c'est encore la "force" et le "pouvoir" etc.). Mais le signe linguistique a encore une autre lecture possible, celle de la surimpression qui est parfois fort éloignée du sens primitif et que l'usager peut reconnaître plus ou moins aisément: ainsi le mot "note" peut représenter la note scolaire et méta-communiquer un système d'éducation dont l'analyse comporterait une étude très sérieuse.

Le signe peut donc se caractériser par certains traits pertinents consacrés par sa nature propre (dans le cas du signe iconique), par des con-

ventions négociées et acceptées (dans le cas du signe linguistique); mais ces traits pour être isolés et "conformes" au signe sont pratiquement asémantiques puisque la sémantisation s'opère dans la constitution dynamique du message. Il faut donc, à notre avis, parler d'un autre type de pertinence, celle de la contextualisation. Est pertinent le trait qui se "surajoute", pour ainsi dire, à un noyau et définit le signe dans le contexte situationnel. Il ne s'agit pas alors de variables, mais plutôt de traits de pertinentisation, qui formeront, s'ils sont admis par la norme, l'un des traits de "base" du signe historicisé. Le sens d'un signe est donc ce dynamisme qui se construit en harmonie et en plus du signe comme tel. Le signe est ambigu tant que cette opération de déchiffrement n'a pas été effectuée.

Un fait est pertinent dans la mesure où il correspond à la description conceptuelle de l'objet-signe et de son usage. Dans le signe iconique comme dans le signe linguistique le nombre de traits peut être plus ou moins élevé en fonction de la capacité de traduction de l'usager. La description iconique est d'autant plus rigoureuse (et, par conséquent quantifiable) que la description verbale est explicite et inversement. La difficulté que l'on éprouve dans la traduction endolinguistique (à l'intérieur des mêmes codes) et intersémiotique tient à ce que les usagers n'ont pas tous, au même degré, la connaissance des codes iconiques et linguistiques, la même expérience commune, la même capacité de lecture, les mêmes paramètres de référence. La pénétration des codes suppose que l'on modifie assez sensiblement les postulats saussuriens concernant le signe. Il importe de modifier la dichotomie forme et contenu et de la remplacer par une équation sémantique à quatre inconnues: signe, structure, culture, personnalité. L'interprétation est tributaire de ces quatre données. C'est, en effet, la structure qui *devient* sens en se renouvelant dans le processus dynamique de la construction. C'est dans la tension des éléments que se manifeste la capacité signifiante potentielle. Il y a lieu de parler de la nature dialectique du signe. Ce qui compte, en fait, ce n'est pas tant la chose dont on parle, mais *ce* dont on parle, c'est-à-dire le sens de la tension discursive. Comme on l'a déjà dit, dans ce cas, le contexte est nécessaire, même si tout n'est pas verbalisable, même si tout n'est pas susceptible d'être explicité de façon exhaustive.

Cependant la description iconographique comporte une difficulté supplémentaire, à savoir qu'elle n'est jamais totalement explicite ou évidente et qu'elle est – c'est là le paradoxe – fonction de la possibilité de description verbale et, par suite, de déchiffrement, lequel est le but de la lecture.

Les notions de contexte situationnel ou linguistique si utiles qu'elles soient, sont cependant trop vastes pour être utilisées avec profit. Il faut

arriver à une sorte d'entente commune, de moyenne de communication acceptée par la communauté culturelle, pour tracer les points de repère à partir desquels se construit la structure qui permet de dégager l'intention de communication et, par suite, les possibilités de lecture. C'est ce que l'on pourrait considérer comme une sorte de toile de fond définissante sur laquelle se greffent des messages nouveaux. Tout comme dans le message linguistique, le contexte de fond est donné par les traits caractéristiques du niveau, du registre, de l'ambiance linguistique qui définit une communauté ou une tranche sociale. Il est bien évident toutefois que l'on ne peut parler de contexte *et* de texte iconographique ou linguistique. Les deux faits sont fortement imbriqués et le plus souvent, c'est à travers le texte que l'on infère le contexte, qui, à son tour, contribue à "libérer" le sens. Le contexte n'est pratiquement jamais capturé dans sa totalité puisque comme ensemble significatif, il requiert un autre ensemble significatif majeur pour s'expliciter. Toute opération rend théoriquement possible une opération qui l'englobe: une opération sur l'opération, qui est une méta-communication.

Ainsi la reconnaissance d'une image iconique tout comme la compréhension d'une image linguistique (les signes iconiques et les signes linguistiques) n'est jamais une opération simple et immédiate, en dépit des automatismes psychiques que la pratique culturelle a instaurés chez l'usager. La communication étant dynamisme, les images "figées" sont apparemment les mêmes, mais en réalité, elles s'adressent à des usagers qui diffèrent suivant les époques et les lieux et modifient en conséquence la valence de leurs messages. Et ceci est valable aussi bien pour le signe iconographique que pour le signe linguistique: notre exemple de la "croix" semble bien le montrer.

2. Nature du segment et ambiguïté. Explicitation

Désambiguïser une séquence iconique ou linguistique, c'est, jusqu'où cela est possible, réinsérer cette séquence dans un contexte plus vaste susceptible de l'englober ou de l'éclairer. Toute analyse intra-segmentale ou intra-séquentielle est destinée à être incomplète ou fourvoyante. La traduction d'un code à l'autre montre que les éléments sous-jacents sont aussi importants que ceux de surface pour l'établissement du sens; l'explication verbale et conceptuelle dans les deux codes est la condition nécessaire pour que le sens se définisse; celui-ci est directement proportionnel au nombre de traits pertinents que fournit l'analyse explicitement et implicitement. On pourrait dire que la construction d'une séquence iconographique est fonction de sa définition verbale et que plus

nombreux sont les définissants, plus complète est la représentation, à condition que l'explicitation soit réelle. Un code ambigu ne peut se traduire explicitement dans un autre code, pour perfectionné qu'il soit. Si nous examinons la séquence linguistique:

4. il part pour un long voyage

nous sommes face à la situation classique de neutralisation qui ne renseigne que très approximativement sur le message. Cependant le destinataire doit connaître les caractéristiques globales de cette communication, faute de quoi il s'agit d'un faux message, linguistiquement parlant. "Il" est un pronom anaphorique qui renvoie à l'énonciation, au contexte. C'est, en outre, un segment hors discours, car il n'implique pas les locuteurs. Nous sommes donc dans une situation "historique" particulière qui nous décroche, en un certain sens, de la réalité vécue. C'est une transposition. La séquence, par ailleurs, n'indique aucune des coordonnées spatio-temporelles nécessaires. L'usager qui prononce cette phrase est cependant dans une situation effective qui s'éclaire par un ensemble de traits. La notion abstraite de "lui"-"partir pour un long voyage" suppose, au préalable, que des circonstances adéquates aient permis cette opération d'abstraction sur des faits. Ce sont ces faits, ces images, qui métacommuniquent: le personnage X étant donné, la situation d'ensemble – partir – voyage – longueur (durée?) –. La phrase 4. n'est donc significative linguistiquement qu'à la condition de la considérer comme la résultante d'une série d'opérations préalables et sous-jacentes. Elle n'est pas significative linguistiquement parce qu'elle n'est pas représentable conceptuellement. Elle n'est pas non plus représentable iconographiquement. C'est là, à notre sens, que se distinguent les deux codes. C'est là aussi, d'un malentendu, que naît l'ambiguïté. On ne peut pas *représenter* 4., comme on ne peut pas *lire* 4. Cette phrase n'a pas de lecture. Toute l'équivoque des illustrations tient à ce fait. Si nous choisissons la voie des iconogrammes pour expliciter 4., nous avons un nombre infini de possibilités précisément parce que nous n'avons rien (et tout) à représenter, parce que cette phrase est une *opération seconde* sur le message. C'est sa métacommunication. Le méta-communiqué surmonte, pour ainsi dire, le message. Cette opération est, bien entendu, d'une extrême importance, peut-être la plus importante à déceler comme nous avons eu l'occasion de le montrer. Pour en revenir à 4., nous pouvons tout aussi bien représenter le départ du Fils Prodigue, la Fuite en Egypte ou l'estivant se rendant aux Canaries. Ce que nous voulons dire toutefois, c'est que le contexte linguistique et situationnel, si neutralisé soit-il, est "forcé" de fournir les traits pertinents qui, se surajoutant au message linguistique, en "étoffe" le sens. Ces traits trouvés, la traduction iconographique est plus aisée. Mais elle n'est pas simple et univoque, pour autant, puisque le "discours"

iconographique paraît être direct et que l'ensemble des iconogrammes réfèrent à des situations qui peuvent être traduites verbalement et "explicitement", avec les réserves que nous avons faites. Dans le cas de 4., il y aurait un certain Monsieur X à bord d'un avion qui est sur le point de décoller. Seulement, et c'est la caractéristique des messages directs, il y a lecture segmentale des données, alors que nous prétendions la méta-lecture de 4. En fait, sans vouloir ici anticiper de solutions hasardeuses, il semble intéressant de faire accomplir à l'usager les étapes nécessaires qui lui permettront de faire d'une lecture une méta-lecture, par décomposition et recomposition synthétique. Il n'y a pas une lecture unique des messages linguistiques et iconographiques, mais il est possible d'arriver à des méta-lectures. Il faut cependant bien préciser que la lecture ainsi que la méta-lecture ne sont ni totalement libres ni anarchoïdes, encore que les possibilités de variantes soient très vastes. Une fois qu'un repère de lecture a été choisi, l'ensemble du message suit une voie d'interprétation conséquentielle et certaines informations ont une valeur axiomatique différentielle et obligatoire qui peuvent permettre certaines variantes précisément au nom de l'ambiguïté du code, mais dont les lignes interprétatives sont cependant bien dessinées. Nous pouvons dire qu'il y a, dans une certaine mesure, interdépendance entre description iconographique et description verbale et qu'il n'y a pas de représentation iconographique parfaite comme il n'y a pas de représentation verbale parfaite.

Le problème de l'explicitation est donc un problème de lecture fine, de recherche d'invariants et de traits pertinents. Mais l'ambiguïté du message est inévitable précisément parce qu'elle est dans la nature du code. Le message est inambigu lorsqu'il permet au destinataire de saisir le sens "nouveau" qui est la plupart du temps méta-communiqué. Cependant des parcours de lecture sont possibles puisque nous savons que les habitudes iconographiques et linguistiques fixent des points de repère importants (traditions, clichés, icostéréotypes, idées reçues etc.) ou que des "traditions" s'instaurent dans un texte, le "définissent". Deux lectures sont ainsi possibles, l'une qui concerne l'acception commune ou syncrétique sans que soient approfondies les motivations du message, l'autre spécifique qui est le propre du message souvent par delà le signe comme tel. Ces deux lectures potentielles sont toujours présentes dans l'énoncé: c'est au lecteur de choisir sont point de vue.

III. Lecture linguistique et lecture iconographique

1. L'intention et la réalisation

Nous avons montré que dans la production des messages iconographiques et linguistiques, le décalage entre conceptualisation et réalisation tenait à la nature même du code. Le code est ce qu'il est, c'est-à-dire offert à tous les usagers et par suite ambigu. L'approche maximale au sens, à partir du code, est l'interprétation ou méta-lecture. Le code est un instrument de découverte; il a, en fait, une fonction heuristique. Pour étudier les phénomènes liés à la lecture, nous nous sommes toujours mis dans la position du codeur qui agit pour soi, comme étant le producteur de son propre message et visant un destinataire déterminé. Inversement, nous avons étudié le destinataire comme si nous étions le tiers traducteur. Et nous avons constaté qu'il y avait des points communs et la possibilité de capter, avec le contexte et méta-linguistiquement, un sens assez proche du sens "réel". Il y avait dans les deux cas intention de communiquer et intention de comprendre, sur la base de ce produit fini qu'est le segment linguistique ou la séquence iconographique.

Nous en sommes, à présent, à nous demander si le lecteur d'une séquence peut toujours se substituer au codeur et au décodeur dans le sens que nous avons étudié. Nous pensons qu'il faut faire une distinction nette entre les diverses positions: d'une part l'identification avec l'un ou l'autre des participants (ou l'un *et* l'autre des participants); d'autre part, la réception des messages par les moyens de l'image linguistique ou iconographique. Cette remarque nous paraît fondamentale. S'il y a identification, c'est qu'il s'agit du discours proprement dit et nous sommes dans la situation réelle de l'échange (la langue véritable par position et fonction). Nous sommes dans le rapport je/tu, qui ne se représente pas, mais se vit. Le déroulement de l'action linguistique est alors du vécu; mais dès lors que ce vécu subit une transposition quelconque (transformation littérale ou iconographique), le sujet, les participants ne sont plus dans l'action, dans le jeu; mais en dehors puisque c'est toujours un *tiers* qui *lit* les séquences du jeu rapporté. La saisie de ce déplacement d'optique est fondamentale pour comprendre ce qui se passe quand ce je/tu de l'action est "lu" par un tiers. Le tiers fausse totalement ce rapport du moment qu'il est amené à accomplir une opération qui ne lui "appartient" pas. Le tiers est dans la situation paradoxale de quelqu'un qui aurait toute licence de comprendre (le fait d'"être" le je/tu de l'intention) sans pouvoir le faire puisqu'il est autre et, tour à tour, l'un et l'autre. Et ceci aussi bien pour le code linguistique que pour le code iconographique. Le je/tu de l'interaction face à face, dans le discours rapporté, s'identifie donc avec le "il" du tiers

dont il a été question au paragraphe précédent. Les conséquences sont importantes:

a) il n'y a pas identification avec le personnage iconographique ou la séquence linguistique: le lecteur "lit" le personnage, il l'interprète, le devine, le découvre, mais il n'est pas lui;
b) la lecture du personnage (le personnage ou la séquence linguistique étant le fait du codage d'un "autre") suppose que l'on refasse le parcours du codage;
c) il découle de b) que le lecteur se trouve vis-à-vis de je/tu, dans la même situation "narrative" que lorsque l'élément linguistique est "il", avec toutes les conséquences;
d) la "représentation" iconique et linguistique de je/tu est une fiction et risque d'être fallacieuse. D'ailleurs, la position de lecteur est assez paradoxale puisqu'on prétend qu'il lise comme s'il y avait je/tu, alors qu'il se trouve en position "il";
e) la lecture je/tu implique, de prime abord, une lecture "il" qui *peut*, après compréhension et interprétation se traduire en je/tu, avec tous les problèmes qui étaient posés au codage. La langue je/tu semble donc s'apprendre, au départ, comme situation "il" qui est susceptible de se transformer en je/tu, avec les options rendues possibles par le code, dans des circonstances déterminées;
f) le sens, comme nous l'avons dit, dépendant *aussi* des circonstances, ce sont ces circonstances qui obligeront le code à limiter le choix du lecteur-traducteur;
g) la fonction des codes linguistiques et iconographiques est donc de fournir à l'activité traduisante (la lecture dynamique) le maximum d'information possible pour que se réalise la lecture "il" et sa transposition en je/tu;
h) notre proposition est donc: la fonction primaire du code iconographique est de suggérer la reconnaissance du sens, narrativement conçu, afin d'en permettre successivement la traduction *comme si* les personnages parlaient *d'après* l'interprétation que le tiers a faite lors de la lecture "il".

2. Décomposition lexicale et décomposition conceptuelle

Le sens est tributaire du système linguistique *et* de l'opération dynamique qui consiste à préciser l'intention, le projet du locuteur, comme nous l'avons précisé en II,1. Mais le sens n'est pas seulement cette reconnaissance, mais plutôt le fait de sa reconstitution, de sa lecture ou de sa méta-lecture. C'est à partir de cette constatation que toute solution "technique" peut être proposée. A ces conditions, certaines propositions

sont parfaitement acceptables, du moment que l'analyse lexicale sera toujours entendue comme l'une des phases de la lecture complexe et que l'analyse lexicologique s'entendra complétée par une analyse conceptuelle qui mènera directement aux sources du sens: culture et personnalité. Les "témoins" du sens étant le jeu lexical et morphosyntaxique, il importe de commencer par là l'analyse et de suivre un parcours de recherche en harmonie avec les principes que nous nous sommes donnés; le code (linguistique et iconographique) est à la fois un ensemble de règles ayant une fonction de sélection sur le plan lexical (le lexique, répétons-le, est défini comme proposition synthétique complexe), un système signifiant du moment qu'il est créé par les situations historiques dans des perspectives précises (il n'est pas question de neutralité) et un contenu qui reflète un système de valeurs et une personnalité.

Ainsi la représentation du sens – opération complexe – présuppose une analyse conceptuelle et endocodique avant sa réalisation en code linguistique ou/et iconographique ou la lecture des codes dans ces perspectives. Il s'agit d'instructions de codage que se donne le codeur pour réaliser le message iconographique ou linguistique, dans les limites qui ont été précisées. Ces instructions peuvent tout aussi bien s'appliquer, avec plus ou moins de difficulté, à des objets dits concrets ou des images dites abstraites, ou à des ensembles significatifs plus complexes encore qui doivent porter à la méta-lecture quand la communication est méta-communication.

Il est parfaitement évident que la décomposition lexicale et conceptuelle et, par suite, la nécessité de représentation complexe de situations lexicales du genre de "est/a grandi" est faisable grâce à des opérations relativement très simples. Nous l'avons vu. Il est également évident que:

5. il est assis

peut présupposer que telle personne était couchée ou debout avant de se trouver dans cette position et que le sens est un ensemble de données que la langue sous-entend par son contexte et que la réalisation iconographique doit représenter si l'on veut comprendre exactement 5. Cela veut dire que l'on ne pourra pas se contenter d'une image unique qui représenterait X assis, car nous aurions une situation de sens *inappliquee* par conséquent fausse. Il n'existe pas de situations neutres, "in vitro".

Mais le recours aux opérations complexes (codiques, culturelles, de personnalité) est inévitable dans le cas de notions dites abstraites qui supposent la connaissance précise de certaines données qui doivent être représentées (la Fuite en Egypte . . .). Dans ce cas, il faut encore le dire, il n'y a pas homologie entre les codes; mais la méta-lecture est identique. La méta-lecture est le fait le plus probant du message, ce à quoi il importe

d'arriver pour "construire" (et analyser) les sens lexicaux et morpho-syntaxiques.

La représentation iconographique, tout comme la représentation linguistique – compte tenu de la diversité des produits finis – ont toujours pour base de départ l'exigence de la conceptualisation au niveau profond que nous avons indiqué, qui dans l'un et l'autre code fournit les indications de base fondamentales non soulignées ou mieux non hiérarchisées. La communication demeure une opération de surface et/ou une opération sur cette opération de transformation (méta-communication). La représentation iconographique tout comme la représentation linguistique exige au moment de la transformation que les éléments significatifs susceptibles d'ordonner l'ensemble et de "décaler" les diverses facettes du sens global (la communication est conçue comme une totalité singulière) que l'on recoure à l'appareil conceptuel auquel nous a habitués la linguistique la plus récente. La signification globale – neutralisée ou syncrétique dans le sens que nous avons indiqué – pivotera autour des notions-clés telles que les rapports:

- conceptualisation et topicalisation (par des actants ou cas ou tagmèmes)
- conceptualisation et circonstances spatio-temporelles (les circonstants)
- conceptualisation et contexte linguistique (un noyau significatif s'organisant autour d'un ensemble et par rapport à lui)
- conceptualisation et rôles (révélant la position hiérarchique des participants)
- conceptualisation et niveau linguistique (certains indices étant révélateurs dans ce sens)
- conceptualisation et méta-communication

Ainsi pour représenter des verbes réciproques tels que:

6. vendre/acheter
7. louer

dont la structure sous-jacente comporte la définition des participants, il importera non seulement d'indiquer les relations des actants par rapport à un noyau sémantique, mais l'émergence tour à tour de l'un d'entre eux pour obtenir:

6a. Jean achète un livre (à Pierre)
6b. Pierre vend un livre à Jean
6c. Ce livre se vend (bien)

L'ambiguïté linguistique de 6a. (à Pierre) serait levée par la représentation iconographique puisqu'elle montrerait que 6a. correspond à 6a. et 6b.

7. est syncrétique et ambigu en langue, mais ne le serait plus en représentation iconographique, car les actants ou cas seraient forcément ordonnés et hiérarchisés:

7a. louer ("à") – "vermieten"

7b. louer ("de") – "mieten"

La représentation des lexèmes à structure complexe qui supposent une lecture linguistique adéquate renvoie à leur définition conceptuelle (culturologique) et iconographique:

8. don (cadeau)

supposant l'acte de "donner" instaure des rapports hiérarchiques entre le "donnant" et le "donné":

8a. égal/égal

8b. subordonné/supérieur

8c. supérieur/subordonné

8d. don "absolu": rapport ϕ

qui demandent autant de représentations iconographiques.

Nous avons déjà eu l'occasion de parler de la représentation du temps réel. Il serait intéressant d'étudier, sous cet angle, le rapport entre temps réel et temps grammatical:

9. Jean finit son travail en huit jours

9a. Jean finit son travail dans huit jours

10. Le train arrive dans dix minutes

10a. Le directeur arrive demain

Ce procédé d'analyse conceptuelle est également utile dans l'examen contrastif des langues. Nous nous bornerons à une seule indication. Le verbe italien:

11. portare

a une base sémantique qui supporte un grand nombre d'indications difficiles à "représenter" au moyen du code linguistique, mais qui s'éclaire si nous appliquons à ce lexème les analyses que nous avons proposées. Les correspondants français qui "éclairent" ce procédé et sont susceptibles de représentation iconographique sont les suivants:

12a. mener

12b. amener

12c. emmener

13. porter

13b. apporter

13c. emporter

Arcaini, E. (1976): "Tension discursive et analyse linguistique", SILTA, *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata V,3,* 323–413.

Arcaini, E. (1978): *L'educazione linguistica come strumento e come fine,* Milano, Feltrinelli.

Benveniste, E. (1966): *Problèmes de linguistique générale,* Paris, Gallimard, ("Structure des relations de personne dans le verbe"; "Don et échange dans le vocabulaire indo-européen").

Besse, H. (1974): "Signes iconiques et signes linguistiques", *Langue Française 24,* 27–54.

Eco, U. (1975): *Trattato di semiotica generale,* Milano, Bompiani.

Fillmore, Ch. F. (1976): "The Need for a Frame Semantics within Linguistics", SMIL, *Statistical Methods in Linguistics I,* 5–29.

Garroni, E. (1973): "Immagine e linguaggio", *Centro Internazionale di semiotica e di linguistica 28,* Urbino (pre-pubblicazione).

79

A propos de la conception d'une unité didactique dans le cadre du français, langue étrangère

A. Barrera-Vidal, Université de Trèves

0. La fin des dogmatismes?

Il y a encore une dizaine d'années, les didacticiens, les auteurs de méthodes mais aussi les enseignants eux-mêmes pouvaient s'imaginer posséder des certitudes et même des certitudes définitives en matière de méthodologie de l'enseignement des langues étrangères. Ces certitudes semblaient découler tout naturellement d'une analyse des problèmes de l'enseignement tels qu'on les considérait alors. En somme, il suffisait alors, pour disposer d'une méthode d'enseignement scientifiquement établie, d'appliquer directement à l'enseignement les résultats acquis ou considérés comme tels de l'investigation linguistique. Seule une telle approche scientifique permettait – du moins le pensait-on – de mettre définitivement fin aux habitudes "artisanales" et au "bricolage" qui avaient jusque là régné chez l'immense majorité des auteurs de manuels. Comme on s'était très vite rendu compte que la seule linguistique, si importante fût-elle par ailleurs, ne suffisait pas entièrement à couvrir l'ensemble des questions posées par la pratique de l'enseignement, on y avait vite adjoint les données objectives ou considérées comme telles fournies par la théorie de l'apprentissage alors en vigueur. Les deux éléments de base de la méthodologie de cette époque étaient d'ailleurs intimement liés l'un à l'autre, puisque, comme on le sait, il s'agissait du structuralisme d'une part et de la théorie behavioriste d'autre part. Somme toute, les structuralistes considéraient que le maniement d'une langue naturelle donnée était garanti par une série de comportements plus ou moins automatiques cependant que les tenants du behaviorisme de leur côté fournissaient les moyens d'acquérir de tels automatismes. Tout cela constituait un ensemble fort cohérent et d'une solidité apparemment à toute épreuve. Par ailleurs, les indéniables succès remportés par les nouvelles méthodes paraissaient prouver le bien-fondé de cette analyse.

Aujourd'hui au contraire, on a un peu l'impression, en didactique comme dans bien d'autres domaines, que le "grand chambardement" a déjà commencé. Un peu partout, les vérités incontestées d'hier, qui bien souvent s'étaient transformées en véritables dogmes, sont profondément mises en question et ce d'autant plus qu'on commence à se rendre compte qu'au fond les vrais problèmes de l'enseignement demeurent et que rien

n'a vraiment été résolu de façon définitive. Ainsi, cette contestation s'est déroulée à deux niveaux: d'une part, la méthodologie audio-orale qui découlait de l'association d'une conception structuraliste et distributionnelle de la langue et du behaviorisme skinnérien était soumise à une forte critique de la part des tenants d'une théorie qui tenait davantage compte de la créativité et des possibilités innées d'acquisition du langage (cf. la fameuse polémique entre Skinner et Chomsky). Mais comme en même temps les générativistes s'avéraient incapables de fournir de nouvelles méthodes d'apprentissage basées sur les principes qu'ils prônaient (cf. l'échec retentissant d'un ouvrage comme: Günther Peuser, *Eine Transformationsgrammatik für den Französischunterricht: Grundlagen-Methodik-Didaktik*, Fribourg en Brisgau, 1973), bien des "praticiens" ont succombé à la tentation d'un retour aux "trucs" et aux "recettes" d'antan en réaffirmant les avantages d'une approche basée sur l'intuition et les "dons pédagogiques" de l'enseignant. Jamais le fossé séparant les théoriciens et les praticiens n'a paru plus insurmontable. Il est vrai que l'emploi immodéré de certaines techniques audio-visuelles en particulier et des médias en général a donné lieu chez bien des enseignants à un mouvement assez général de "ras-le-bol". A l'euphorie exagérée a ainsi succédé une grande et très profonde désillusion ou en tout cas un immense scepticisme. Il suffit pour cela de lire attentivement les lettres des enseignants que publient régulièrement les principales revues pédagogiques spécialisées dans l'enseignement des langues étrangères. Rien apparemment ne vient prendre la relève des anciens dogmes ni remplacer les idoles brisées.

I. Un premier concept d'"Unité didactique"

Bien entendu, l'unité didactique elle-même ne pouvait pas échapper à cette révision déchirante des idées reçues.

Au cours des années soixante, le concept d'unité didactique était venu remplacer avantageusement la notion traditionnelle de "leçon", en brisant notamment l'étroit cadre horaire.

On ne peut parler de l'unité didactique sans définir au préalable un ensemble plus vaste dans lequel elle s'insère, à savoir le "cours". Celui-ci constitue un corpus fermé qui se définit quantitativement par un ensemble de contenus (langagiers, littéraires, socio-culturels, etc.) et qualitativement par un certain nombre de facteurs (en particulier le registre, le niveau des difficultés, etc.). En outre, ce corpus a été élaboré dans certains buts(acquisition de certains types de comportements, de certaines

connaissances ou de certaines attitudes d'ordre moral, social et/ou affectif, etc.) et pour un certain type de public (scolaire, extra-scolaire, etc.) travaillant dans des conditions déterminées (horaires, etc.) ainsi que dans un cadre institutionnel particulier (type d'établissement, traditions scolaires, etc.).

L'unité didactique apparaît alors comme un sous-ensemble plus ou moins différencié qui se situe à un moment donné du processus d'apprentissage (par rapport aux apprenants) et du corpus d'ensemble (par rapport au "cours"). A ses débuts, l'unité didactique constituait un cadre relativement fixe. C'est ainsi en particulier qu'on y maintenait un ordre assez rigide pour ce qu'il est convenu d'appeler ses différentes "phases". On y trouvait notamment (la dénomination pouvait varier d'une méthode à l'autre, mais il s'agissait fondamentalement des mêmes processus):

- une phase de présentation du nouveau matériau pédagogique. Outre la présentation proprement dite, on y trouvait également deux autres éléments principaux, à savoir la sémantisation et la répétition.
- une phase de fixation des connaissances acquises. Celle-ci se subdivisait à son tour en mécanisation et en exploitation.
- une phase de transposition (ou de transfert).

D'une façon générale, les processus imitatifs y étaient privilégiés, d'une façon toute particulière lors de la sémantisation, de la répétition et de la mécanisation. Par ailleurs, en dépit de la présence d'une phase de transposition, on y tenait assez peu compte des différences individuelles existant entre les apprenants: on partait de l'idée d'un apprenant idéalisé défini tout au plus par le biais des institutions scolaires (classe, âge, etc.). En outre, et dans tous les moments de la classe, on accordait une forte prééminence à la technologie de l'éducation qui garantissait une plus grande efficacité et qui semblait promettre la solution prochaine des quelques petits problèmes qu'on était bien forcé de constater çà et là. C'est au cours de ces années-là que les techniques audio-visuelles ainsi que le laboratoire de langues se sont définitivement fait une place dans l'enseignement du français, langue étrangère.

Pourtant, plusieurs problèmes demeuraient sans réponse, en particulier

- l'emploi éventuel de la langue maternelle des apprenants dans certaines phases ou dans certaines étapes de l'apprentissage,
- le recours à des procédés non imitatifs (cognition),
- les différentes façons de motiver davantage les apprenants,
- la prise en charge par la méthode de la créativité des apprenants.

2. Une vision plus souple et plus ouverte de l'unité didactique

Il ne s'agit pas ici de tomber dans l'excès contraire en ressuscitant d'anciens procédés méthodologiques qui désormais appartiennent à un passé (définitivement?) révolu: on ne saurait confondre l'apprentissage d'une langue vivante en tant qu'instrument de communication avec l'acquisition d'une langue morte, simple objet d'étude et d'analyse. Il ne saurait non plus s'agir de prôner désormais un pur pragmatisme anti-scientifique qui nierait d'un seul coup et de façon systématique tous les acquis antérieurs. Dans notre esprit, il importe, en attendant qu'une nouvelle théorie globale à la fois plus cohérente et plus attentive à la complexité du réel vienne prendre la relève des anciennes idées désormais insuffisantes, de trouver un équilibre entre toutes les exigences, parfois contradictoires, de l'enseignement, sans jamais rien sacrifier d'essentiel. Nous sommes parfaitement conscient du caractère provisoire et intérimaire de cette position qui ne laisse pas d'être inconfortable pour le didacticien, mais aussi pour l'auteur de matériaux d'apprentissage qui se trouvent ainsi condamnés à l'avance à un perpétuel travail de révision.

La cohérence interne de la nouvelle unité didactique sera fondée sur la combinaison de plusieurs facteurs. Ceux-ci seront choisis en fonction des rapports logiques et/ou pragmatiques que l'on pourra observer entre eux, ce qui permettra leur intégration (et non une simple relation additive). C'est ainsi que la catégorie grammaticale "futur" se combine aisément avec une intention énonciative comme "projets d'avenir", avec une situation telle que "recherche d'emploi", mais aussi avec des types de texte comme par exemple "curriculum vitae", "demande de travail", etc. L'importance de ces facteurs variera en fonction des apprenants, de leurs intérêts et motivations, ainsi que de leurs stratégies individuelles d'apprentissage. Comme on a pu le voir, ces différents facteurs constitutifs d'une unité didactique sont thématiques, situationnels, communicatifs et langagiers, ce qui par voie de conséquence implique que tout comme autrefois il soit tenu compte – mais non plus de façon quasi exclusive – de la progression lexicale et/ou grammaticale. Cependant, une réflexion approfondie sur les nécessités de l'apprenant et sur l'ordre d'urgence de certaines activités langagières pourra donner lieu à une remise en place de certains ordres traditionnels. Ainsi, on pourra enseigner le futur dit simple après le conditionnel présent et non l'inverse, compte tenu de leur importance relative pour l'enseignant. En effet, dans un programme d'apprentissage privilégiant l'oral, l'acquisition du futur dit composé "Je vais chanter" est beaucoup plus importante que celle du futur simple "je chanterai". Par ailleurs, la maîtrise du conditionnel étant indispensable pour l'expression polie du reproche: "Moi à ta place je ferais . . .", on peut

faire précéder l'apprentissage du futur par celui du conditionnel: non pas la séquence: 1) "Je chanterai" 2) "Je chanterais" (ordre traditionnel) mais plutôt: 1) "Je chanterais" 2) "Je chanterai", le rapport morphologique entre les deux formes autorisant par ailleurs aussi bien le nouvel ordre que l'ancien.

Quant à l'ordre des différentes phases, il est évident qu'il n'est désormais plus immuable. C'est ainsi qu'en règle générale, on pourra préférer l'ordre suivant, lors de la présentation d'un problème grammatical assez banal:

1) apparition de la structure nouvelle en situation (approche situationnelle)
   Emploi de l'adverbe en – ment dans des commentaires de photos relatives à l'économie de la France
   "Le centre de la Bretagne est *relativement* pauvre."
   "Sur ses côtes, on vit *principalement* des produits de la terre (légumes) et de la pêche en haute mer . . ."
2) apparition d'un nombre assez élevé d'exemples d'emploi (plusieurs photos commentées)
3) apprentissage cognitif de la règle de formation de l'adverbe en -ment
4) automatisation de la règle morphologique par des exercices
5) contrôle au moyen d'une batterie de tests portant sur le contraste "heureux-heureusement"

Pour certains problèmes grammaticaux particulièrement ardus, on pourra prévoir une phase spécialement consacrée à telle ou telle question, le support situationnel ou contextuel venant après l'acquisition active du mécanisme grammatical par les apprenants.

3. Un exemple d'application: Salut B

Chaque unité est composée de deux à quatre éléments de base qui se rattachent les uns aux autres pour des raisons thématiques, situationnelles ou encore linguistiques, c'est-à-dire dans le cadre du système de la langue française. Ce sont ces éléments qui déterminent une première structuration de l'unité, ainsi, dans l'unité 4 du second tome intitulée "Maman travaille au dehors":

A. Travaux de ménage
B. Comment aider Maman
C. Les problèmes d'une mère qui travaille au dehors
D. Transposition et extension

Dans le premier volume, chaque unité débute par une série d'images qui permettent une approche audio-visuelle de l'unité. Il s'agit de dessins

qui se rapportent au texte de présentation (phase de présentation). Ces séries de dessins occupent les premières pages de l'unité de façon à ce que les élèves ne puissent pas voir en même temps la partie dessinée et le texte correspondant. Ainsi, une approche audio-visuelle est toujours possible, même si l'on ne dispose pas d'un rétro-projecteur en classe. Seul l'enregistreur à cassettes est vraiment nécessaire à ce niveau.

Dans le second volume, nous assistons à un double phénomène: d'une part, la partie visuelle perd progressivement de son importance; d'autre part, les images dessinées (pauvres en information iconique) cèdent peu à peu la place à des photographies, plus complexes mais aussi plus authentiques.

Pour certaines unités, nous avons fait précéder le texte de présentation proprement dit d'une sorte de phase préliminaire (une "pré-phase", selon notre jargon) destinée à faciliter l'acquisition systématique de certains phénomènes linguistiques qu'il y a avantage à présenter de façon paradigmatique. Il s'agit de cas pour lesquels une présentation situationnelle pourrait être artificielle, ainsi pour les chiffres, les jours de la semaine ou les mois de l'année, etc. Parfois encore, la pré-phase a pour but d'introduire des problèmes grammaticaux particulièrement complexes.

Fréquemment, la phase de présentation se divise en une sous-phase narrative qui précède une sous-phase dialoguée. Celles-ci sont quasi identiques sur le plan du contenu, mais la version dialoguée comporte les caractéristiques propres au dialogue, à savoir l'ellipse, l'emploi d'éléments déictiques particuliers (je . . . tu . . . vous . . .), la présence de messages para-verbaux (intonation, mimique, gestes, etc.), ainsi que certaines transformations ("nous venons" devient "on vient" ou "nous on vient", "il ne sort pas" se transforme à l'oral en "je sors pas", etc.). D'une façon générale, l'approche narrative est destinée à faciliter l'acquisition d'un certain nombre d'éléments langagiers, alors que la version dialoguée permet d'atteindre une plus grande authenticité. Exemple:

Version narrative

Jacques lui demande le sel. Il le lui donne.

Version dialoguée

Jacques: – Le sel, s'il te plaît.

Philippe: – Tiens, le voilà.

Bien entendu, le dialogue peut aussi être présenté de manière strictement audio-visuelle:

– Présentation à l'aide des images et de la bande magnétique
– Contrôle au moyen de questions du professeur
– Répétition de certaines répliques ou de certaines séquences
– Reconstitution du dialogue à partir des seules images
– Interprétation du dialogue par les apprenants

En général, il a été prévu une phase cognitive au cours de laquelle les apprenants acquièrent les phénomènes (notamment grammaticaux) de façon consciente et systématique (A retenir). Celle-ci s'effectue dans la langue maternelle des apprenants; elle est alors suivie d'une phase de mécanisation, mais l'ordre peut également être inversé si nécessaire.

Compte tenu de la diversité de nos apprenants, il nous a paru nécessaire de leur offrir un choix suffisant de différents types d'exercices faisant appel à différentes stratégies d'apprentissage:

- exercices strictement oraux que l'on peut faire à livre fermé, éventuellement en laboratoire de langues
- exercices oraux à faire en classe, mais non prévus pour le laboratoire de langues
- exercices oraux écrits susceptibles d'être faits dans le cahier d'exercices
- exercices purement écrits

Les stimuli sont en partie verbaux et en partie iconiques.

Ce schéma "phase narrative – phase dialoguée – phase cognitive – phase de mécanisation" se répète deux à quatre fois à l'intérieur de chacun des chapitres A, B, C et D.

L'accent porte désormais sur la transposition, que l'on trouve déjà un peu partout, de façon quelque peu rudimentaire et embryonnaire certes, au cours des différentes phases, mais à laquelle est consacrée un chapitre particulier intitulé "D'un autre point de vue" dans le premier volume et "Transposition et extension" dans le second, ceci afin de bien mettre en évidence toute l'importance attribuée par les auteurs à cette question. On y trouve des textes de variation qui reprennent avec très peu de vocabulaire nouveau certains aspects de l'unité et/ou d'unités précédentes, dans un contexte nouveau et dans une perspective nouvelle. On y trouve également des textes de lecture ainsi que des parties permettant la "production intégrée", c'est-à-dire le réemploi actif et créatif de ce qui a été appris, mais mis dorénavant au service des intentions énonciatives individuelles de chaque apprenant.

Outre les parties obligatoires pour tous, il existe toute une série de textes facultatifs qui doivent permettre, dans une mesure relativement modeste évidemment, d'individualiser au maximum l'apprentissage de la langue étrangère, étant bien entendu que personne n'apprend tout à fait de la même façon. Dans le premier volume, cette partie a été baptisée "A chacun son goût", pour bien marquer le caractère individuel et facultatif des textes qu'elle contient.

Quoi qu'il en soit, les auteurs sont conscients du fait qu'il n'existe pas de méthode idéale valable pour tous et que l'une des qualités essentielles d'une méthode moderne doit être sa souplesse et son adaptabilité à des conditions de travail en perpétuelle fluctuation. C'est pourquoi les

différents éléments constitutifs de chaque unité ont été étudiés de façon à autoriser plusieurs types d'approche et même plusieurs ordres séquentiels, conformément aux impératifs de la classe et tout particulièrement aux différentes caractéristiques des apprenants sur lesquels cette méthodologie ouverte se veut axée.

Kommentar von H. Weber, Kantonsschule Solothurn

Genau in der Mitte des Kolloquiums lässt uns ein Lehrmittelautor an seinen Überlegungen und am Ergebnis dieser Überlegungen teilnehmen.

Zunächst schildert Barrera-Vidal die Lage, in der sich der heutige Lehrmittelautor befindet. Vorbei sind die Zeiten, wo er sich auf konvergierende, solide Theorien stützen konnte, und er kann auch nicht warten, bis eine neue umfassende Theorie über die Sprache und ihren Erwerb verfügbar ist; denn auch unsere Zeit, die alles in Frage stellt, braucht Lehrmittel.

Eine Frage tippt Barrera-Vidal an, die die Unsicherheit noch grösser werden lässt: wenn die auf dem Zusammenklang von Strukturalismus und Behaviorismus gegründeten Sprachlehrmethoden zum Erfolg führten, weshalb haben wir sie denn aufgegeben? ! Muss eine Methode aufgegeben werden, wenn ihre theoretischen Grundlagen nicht mehr anerkannt sind? (Der Ausdruck „angewandte Linguistik" scheint es zu besagen . . .) Oder entspricht der damalige „Erfolg", d. h. das Ergebnis des damaligen Fremdsprachunterrichts, etwa nicht mehr den heutigen Zielvorstellungen? Es würde sich lohnen, nicht nur die theoretischen Grundlagen von 1960 und 1978 genau miteinander zu vergleichen, sondern auch die entsprechenden Lehrziele.

Wie dem auch sei, der Lehrmittelautor von 1978 steht auf schwankendem Boden; die Theorien und Modelle, auf denen er seine Konzeption gründen möchte, sind miteinander nicht in Einklang zu bringen, und darüberhinaus trennt ein Abgrund Theoretiker und Praktiker. Kein Wunder also, wenn der Autor auf eine neue Zeit der Sicherheit wartet. Doch wird die je wieder anbrechen? Die Sprache ist, auch gerade in der Sicht der angewandten Linguistik, deutlicher als etwas Lebendiges anerkannt, so lebendig wie der Mensch, der sie spricht. Und so muss der Autor sein Material in einer sich immer rascher wandelnden Welt ständig revidieren. Sonderbar, dass das Lehrbuch selbst diese Lage gar nicht widerspiegelt; auch die neuesten Lehrbücher sind auf teures Papier gedruckt und solide gebunden. Billiges, broschiertes Lehrmaterial jedoch wäre viel leichter austauschbar. Und wenn man dazu noch bedenkt, dass heutiges Lehrmaterial genau auf das Zielpublikum auszurichten ist, d. h. sehr viele Parallel-

versionen bedingt, erscheint das gängige Lehrbuch vollends als Anachronismus.

Äusserlich ebenso unwandelbar wie das Lehrbuch ist die Schule mit all ihren Zwängen, und diesen Zwängen muss sich der Lehrbuchautor anpassen, wenn er sein Werk überhaupt verkaufen will. Das heisst, dass zu den geschilderten grundsätzlichen Widersprüchen noch ein weiterer Gegensatz hinzukommt, den der Lehrwerkautor in einem akzeptablen Kompromiss zu überspielen suchen muss.

Die Lehreinheit, die Barrera-Vidal vorstellt, ist ein Beispiel dafür, wie ein Lehrwerk im Spannungsfeld ungesicherter Theorien und Zwängen der Wirklichkeit aussehen kann. Zum tragenden Grund wird der *innere* Zusammenhalt der Lehreinheit. Dieses Prinzip tritt an die Stelle der bisherigen Ausrichtung nach einem bestimmten Element aus einer eindimensionalen Progression (grammatische Struktur, Situation oder Funktion). Barrera-Vidal führt Beispiele an, wo die verschiedenen Faktoren ohne Schwierigkeit konvergieren (z. B. Futur und Stellensuche). Alle Lehrwerke weisen solche glücklichen Konvergenzen zwischen Strukturen, Intentionen, Situationen auf; sie scheinen freilich meist durch Intuition gewonnen, und es bleiben sehr viele Fälle übrig, wo dieses Problem nicht aufgeht. Daher würde es sich lohnen, das Zusammenspiel von Situation, Intention, Redeakt, Struktur usw. systematisch zu untersuchen. Vielleicht käme man dadurch der Lösung des irritierenden Problems einer Progression näher, die Struktur und Redeakt verbindet.

Ich schliesse einige Bemerkungen zum Aufbau der Lehreinheit an, wie sie Barrera-Vidal vorschlägt.

Dass die Lehreinheit den unnatürlichen Rahmen der Unterrichtsstunde (Lektion) durchbricht, gilt wohl auch nur in der Theorie. Denn in Wirklichkeit ist der Schüler eben doch in die Lektion eingezwängt und erlebt ganz verschiedene Wissensgebiete, bevor er mit der angefangenen Lehreinheit weiterfahren kann. Aus psychologischen Gründen soilte die Einheit nicht zu lang sein: der Schüler braucht das Gefühl des Voranschreitens.

Barrera-Vidal hat den Mut, mit der herkömmlichen, rein äusserlich begründeten Progression der Strukturen wenn nötig zu brechen (Conditionnel vor Futur). Etwas zögernder erwähnt er die mögliche Umkehrung der Phasen innerhalb der Lehreinheit; mir scheint, dass auch die beste Anordnung zur langweiligen Routine werden kann, wenn sie sich immer gleich bleibt. Mit Recht stellt Barrera-Vidal Mengen wie die Zahlen, die Wochentage ausserhalb des gewöhnlichen Phasenablaufs. In anderen Fällen jedoch scheint mir die vorangestellte Phase (préphase) die innere Kohärenz der Lehreinheit zu gefährden; es gibt auch Lehrwerke, wo die Préphase eine reine Verlegenheitslösung ist: es gelang den Autoren nicht, ein grammatisches Element in die Lehreinheit zu integrieren.

Wesentlich ist, dass zur Lehreinheit auch eine kognitive Phase gehört. Aus Barrera-Vidals Worten wird freilich nicht klar, ob hier Induktion oder Deduktion vorherrscht. Der Gebrauch der Muttersprache in dieser Phase ist vernünftig; er vermeidet Umwege und Unklarheiten.

Der richtige Einsatz der Teile, die entweder fakultativ sind oder eine gewisse Individualisierung des Lernens ermöglichen, setzt eine entsprechende Ausbildung der Lehrer voraus; denn nur allzuoft meinen zumindest unsere Lehrer, sie und ihre Schüler verpassten etwas, wenn nicht alle alles durchnehmen.

Ein wesentlicher Punkt: Für Barrera-Vidal bildet die Transposition (= Transfer) das *Ziel* der Lehreinheit; sie ist nicht einfach ein Anhängsel wie in manchen Methoden, das den heutigen Forderungen zuliebe der Lektion angefügt wird. Auch gerade deshalb hätten wir ein Beispiel einer Lehreinheit gerne näher betrachtet. Vielleicht hätte dann auch die jetzt noch offene Frage nach der Evaluation des Spracherwerbs unter seinen verschiedenen Aspekten eine Antwort gefunden.

Accuracy and Fluency as Polarities in Foreign Language Teaching Materials and Methodology

Christopher Brumfit, Institute of Education, University of London

However untidy theories may be, language teaching must proceed, for teaching has its own momentum, quite independent of discussions of principle. For this reason, theoretical discussion of classroom activity can only be justified if – ultimately – it helps classroom practitioners to become more effective. One of the side-effects of this claim is an obligation on those who write about language teaching theory not only to write as simply as possible, but also to produce theoretical categories which are not liable to create confusion when applied by teachers who have not been present at the original theoretical discussions. Just as Halliday (Halliday 1969) has claimed that grammatical theories should vary according to the purposes they are intended to serve, so theorists of teaching procedure must recognise the relationship between their theoretical categories and the purposes to which they will be put – and there have been many warnings recently of the dangers of complex theories being applied simplistically to education[1]. In this paper I hope to explore a distinction which is, it seems to me, not only useful, but also easy to grasp. I have found it a helpful means of clarifying my ideas about most classroom activities conducted in normal conditions in foreign language teaching. The distinction I wish to make is between *accuracy* and *fluency* as short-term objectives, and particularly I wish to explore the implications of making fluency the basic element in the language curriculum rather than accuracy.

As a result of work from a variety of sources, what is called 'communicative' language teaching has been widely accepted as a model. At the same time, certain aspects of a 'functional' approach have been received with some uncertainty by materials writers and teachers. While it is generally recognised that a statement of functional needs is *a* useful part of the input to a syllabus, it is not universally accepted that such a statement is either the sole input or even the most important input. Until such needs can be translated from a checklist into a generative system, decisions will still have to be made with reference to other linguistic features about sequencing and grading. The problem is that – unless we

1 See for example the discussion of the work of Bernstein in Stubbs (1976).

are prepared to rely on random exposure – we have to make some decisions about sequencing, and sequencing necessarily implies some criteria for grading, even if only at the selection stage. No inventory of needs (nor of anything else) can in itself encapsulate communication, because communication is dynamic while an inventory is static, emphasising the elements rather than the relationships between them. But a true communicative methodology will have to recognise the *dynamic* element in communication[2].

Such a dynamic element is responsive to two main areas of constraint on the speech act. The first is the group of constraints imposed by the situation in all its richness, a combination of elements which is never exactly repeated, and the second is those constraints imposed by the investment of personality of the user of the language. Any description of a speech act is an abstraction which must either oversimplify or ignore these two main areas; yet the interaction between the participant and the situation will always be a dynamic, fluid process, and methodology must recognise this fact.

If we recognise the fluidity of this process, we may be able to benefit from an awareness of some of the methodological discussion taking place among mother tongue teachers of English, for they have been concerned with this issue for some time[3]. They are at pains to emphasise that we do not simply make use of an already existing language when we talk or write; instead we modify it and recreate it, perhaps giving it new meanings within boundaries which we have to establish with other participants in the discourse. In fact, the whole process of language use is one of *negotiation:* we do not use pre-set tokens, but we negotiate our meanings afresh each time we converse – because the situation is never an exact replica of any previous situation, and the participants' willingness to involve themselves is different in nature and intensity from their willingness on previous occasions. If this process did not take place all the time, the language would be static and we would simply be exchanging signals which represented permanent features of an unchanging universe. Furthermore, this process is present to some extent in even the simplest and most predictable message-communicating situation, while a great deal of language use is much more complex; we think, discover, classify and clarify, and we are actively involved in such processes in a way which is intimately bound up with our most straightforward messages. Foreign language teaching has not traditionally concerned itself to any great

2 For further development of this theme, see Brumfit (1978).
3 See particularly, Barnes (1976).

extent with such aspects of language use, but if we are really concerned to develop fluent and accurate use of a foreign language, can we afford to neglect them?

While it is true that the process of moulding and creating described in the previous paragraph is found most conspicuously in speculation and argument rather than casual discourse, it is never entirely absent, and is certainly a major feature of the acquisition of the mother tongue. It does not, of course, take place solely through language: the total human interactive capacities are involved. But foreign learners are concerned with this total interaction in their mother-tongues, and there are many strategies used in mother-tongue communication which the foreign language classroom discourages when it could encourage. If we really want to develop fluent language use perhaps we should be very careful not to treat foreign language learning as if it is a totally different process from mother tongue use. There are, of course, major differences in social organisation between the normal mother tongue situation and the foreign language classroom. It would be ridiculous to pretend that these do not exist. But it may be inefficient to allow the social features of foreign language *teaching* to determine the conditions of foreign language *learning*. Supposing we do place foreign learners, to a greater extent than we have in the past, into situations where they have to grope linguistically, where they are forced to paraphrase and to adjust to other speakers who are in the same position as they are, what consequences will follow? Suppose we remove total security from at least part of our classroom activity, shall we thereby assist development of language-using abilities which have traditionally been neglected?[4]

A major advance in this direction will be dependent on the utilization of insights drawn from a number of areas of research. Studies of interaction in the classroom and in other situations should enable us to become increasingly efficient in specifying the items to be taught. But any specification of items on the basis of such research will still be a descriptive specification, and therefore static. There are major problems involved in the translation of static descriptions into the dynamic form necessary for classroom activity, but these will perhaps be solved by research into learner strategies. Furthermore, research into learner strategies – and mother tongue acquisition strategies – may shed more light on the complex involvement in language learning of personality traits. We may expect there to be many different learner strategies, and it will be a long and difficult task to devise a clearly worked out methodology which

4 Further discussed in Stevick (1976).

is really responsive to the implications of recent research tendencies. However, we are increasingly aware of the extent of individual commitment to the process of language learning, and the psychological barriers which need to be overcome, so that it is likely that the process will be assisted rather than ignored – which is some sort of an advance.

This preamble may appear to be somewhat grudging, but there are good reasons for caution. Language teaching is not the same as description in many ways, and there are two ways which it is vitally important for language teachers to remember if they are to avoid false gods. One is that language teaching cannot avoid being concerned with the whole of language: the processes of generalization and standardization which are conventional procedures in science may be appropriate in the *discussion* of language teaching, but constructs built on such procedures will inevitably break down when faced with the real classroom situation because the interaction of students and language immediately takes us to the specific, raw data again. This is not to say that those who discuss language teaching should eschew such conventions – indeed without them discussion would be impossible and we would have to resort to mysticism – but it is to say that it is not helpful to teachers to overemphasise the general at the expense of the particular. It is possible to make generalizations about friendship, but we would be ill advised to make such generalizations a basis for our personal relationships.

The other way in which language teaching differs from description, vitally for teachers, lies in the fact that learning will take place without any direct reference to teaching or talk about teaching procedures. Descriptive linguists have a near monopoly of description, but everyone acquires one language, and most people in the world acquire parts of at least one more. Even in school there is no way in which learners can be told to stop learning for a bit, however much they might sometimes wish to! The teacher can never thus be totally in control. Although scientists have often appeared to wish to control education, they cannot, fortunately, and nor can the teacher. Clearly it is helpful to lessen the teacher's uncertainty, but to imply that one day certainty can be reached is to mislead, and to mislead dangerously.

We can, however, teach ourselves to accept uncertainty, and to see it as a strength. Since the uncertainty proceeds from the complexity and unpredictability of the range of relationships which language reflects and supports, such relationships could be encouraged as material for the teacher to use rather than reject. A genuinely student-centred approach would allow in language much unpredictably organised activity. And such an approach need not be in conflict with clear objectives and a sense of direction in a course. Indeed, a general principle of most education is to

move from the known to the unknown, but as long as the main emphasis in language teaching is on language as knowledge, a deficit view of the learning process has been established. If the emphasis is on the interaction between learners, using language, the learner's own abilities, already developed in this direction by his experience with his mother-tongue, can be much more fully exploited. I have suggested elsewhere[5] that it is possible, indeed, that the major change involved in 'communicative' teaching strategies may be an apparent reversal of procedures. The traditional mode of language teaching has been as in figure (i).

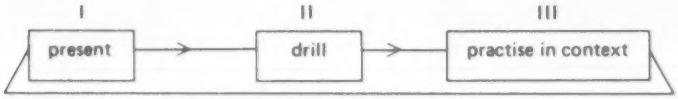


figure (i)

A communicative mode may be as in figure (ii).

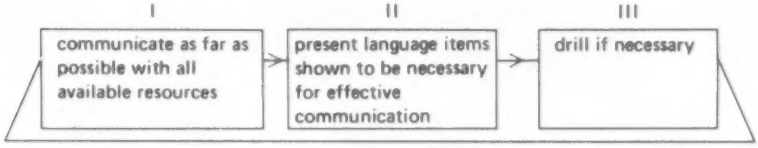


figure (ii)

The process is of course cyclic, but any emphasis on communicative interaction will tend to drive the teacher towards entry at a different point in the cycle. The process then becomes student determined in detail, though still teacher determined in broad outline, through the design of the syllabus.

A model of this kind will subtly change the nature of teacher responsibility. He will need materials of different kinds from in the past[6], and the relationships between units will be expressed in different ways. The core of the course will become a series of situations demanding communicative activities of varying kinds (the specificity will depend on the teaching situation), and there will be a vast range of support materials, much of which could be traditional in design. Communication would be

5 In 'Communicative' Language Teaching: an Assessment, in Strevens, P. (ed.), In Honour of A. S. Hornby, Oxford University Press 1978, pp. 33–44.

6 Similar to those discussed in Allwright (1977).

central to materials and syllabus structure, rather than items preselected by the teacher, because fluency would have been given a central place methodologically. Many of the materials based on role-play and simulation which are now coming on to the market will be appropriate to the second model, as well as much activity traditionally promoted as contextual practice. The main problem is that design rarely goes beyond the level of materials. A true syllabus must have both a specification of items directly related to materials, and a way of showing increased difficulty, methodologically as well as through content specification. To create a syllabus out of materials is essentially an empirical task, for if we are willing to allow arguments about the complexity of the language learning operation, we must accept that no descriptive model can be, on its own, the basis for the development of the syllabus. The applied linguist may provide a detailed needs analysis, which will perhaps help the teacher to know when to stop, and also what external demands may be made on the syllabus. But beyond this point, the syllabus can only develop through the interaction of learners, teachers, materials and teaching situation. A process of constant adjustment will need to be made in the adaptation, not only of materials, but of the relations between the material units, and the relations with methodology. For this process some fairly simple categories need to be established which will be readily comprehensible to most teachers, and appropriate to the materials and classroom activities. The basic distinction between accuracy and fluency seems to be the most useful classification for this purpose.

Such a distinction has been implicit in much recent discussion; indeed it could be seen to lie behind Wilkins' distinction between analytic and synthetic syllabus organization (Wilkins, 1976). As with any fairly crude generalization, there are problems of exact definition, but it is not difficult to show that accuracy is concerned with the nature of the language chosen, and fluency with the ease with which it is produced or understood. The advantage of making the distinction is that it can be shown to students as well as teachers that both are necessary, and that some exercises will be aimed at one and some at the other. No theory is needed to support their practical usefulness in basic language or teacher training classes.

Traditional foreign language courses have tended to build up the learner's knowledge of the language, step by step, using the model indicated in figure (i) above. The basic concern there has been with accuracy, usually in terms of a linguist's idealized system. Such a system may or may not have a strong empirical basis, but its use pedagogically must be based on a social judgement of the language used by a particular language community. The model may be based on literary sources, though it need

not be, but it will always derive from a static view of a non-negotiable system which the learner 'receives' from the teacher – a package view of language teaching. As a basis for teaching, an idealized system can only be justified as a short cut, as a way of enshrining the central truths of the target language, with the hope that subsequent modification will take place as experience is gained of a wider and wider variety of situations. To insist on accuracy in imitating a model – however generalized – entails taking a number of risks: that students will always be inflexible in their use of the language, that literary forms will always dominate spoken forms, that communication skills will be neglected because the emphasis is always on the code at the expense of the interaction and message, and so on. Very often, especially in second language teaching situations where influences outside class have compensated for the unrealities of the classroom context, such disadvantages have been overcome, but in foreign language situations they often have not been.

A fluency-based methodology, on the other hand, would not only be student-centred by providing the teacher with diagnosis before treatment, but would also correspond more closely to the students' experience of language activity by concentrating on those aspects which learners are aware of in the natural language learning situation. The student would have comparative freedom to experiment and innovate, while knowing that there would be the possibility of support through accuracy-based activities where necessary. The teacher's subsequent task would be essentially remedial, in that all new teaching would be on the basis of adaptation of existing systems developed by pupils in their fluency activity. New teaching would be patching up of unsatisfactory aspects of the fluent system. The emphasis would be on improving what the student can do rather than introducing him to something which he cannot yet do.

Materials would be of two types: those which aimed to set off fluent language behaviour (and in the early stages it would be a matter of as fluent as possible behaviour), and those which aimed to instill accuracy in areas which experience had shown would need particular attention. Many traditional materials could be used for accuracy work, but many new materials would be needed for initial fluency work.

Such an organisation could still be constructed as a fairly tight syllabus. The only major difference from traditional syllabuses could be that much care is given to devising materials which ask students to grope and paraphrase in communicative situations *before,* not after they have been taught new items, with the new items being optional elements in the course. Methodologically, the use of group and pair work, of role-play and of student-centred activities of various kinds would need to be commonplace. Altogether, it would seem to be a useful general dictum that all

students should become fluent in the dialect of English that they have as the fundamental aim of the teaching programme.

In this paper it has not been possible to be more than suggestive about the implications of a fluency-based curriculum for language teaching. There are a number of major difficulties to be faced which I have not touched upon, apart from the design of materials. I have not, for example, considered the risks of the development of 'classroom pidgin', or of problems for non-native teachers in determining what is genuinely 'communicative' language. Both of these relate to classwork. However, it does seem important that we should recognise the role of 'process' in language work, as well as product – and this paper has attempted to discuss some of the issues raised by doing that.

References

Allwright, R. (1977): "Language Learning through Communication Practice", *ELT Documents 76/3,* 2–14.

Barnes, D. (1976): *From Communication to Curriculum,* Harmondsworth, Penguin Books.

Britton, J. (1970): *Language and Learning,* London, Allan Lane.

Brumfit, C. J. (1978): Review of 'Notional Syllabuses', *BAAL Newsletter 5,* 1–12.

Halliday, M. A. K. (1969): "Relevant Models of Language", *Educational Review 22,1,* 26–37.

Johnson, K. and K. Morrow (eds.) 1978): *Functional Materials and the Classroom Teacher,* Reading, University of Reading.

Stevick, E. (1976): *Memory, Meaning and Method,* Rowley, Mass., Newbury House.

Strevens, P. (ed.) (1978). *In Honour of A. S. Hornby,* Oxford, Oxford University Press.

Stubbs, M. (1976): *Language, Schools and Classrooms,* London, Methuen.

Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses,* Oxford, Oxford University Press.

Commentary by T. J. A. Bennett, Hochschule St. Gallen

I read Mr. Brumfit's paper with considerable interest and found myself in agreement with a good proportion of its contents. I found particularly refreshing his pointing out that teachers are not omnipotent and that certainty about teaching and learning processes is a thing that we are unlikely ever to achieve, at least in the foreseeable future. His central proposition relating to fluency and accuracy seems to me a useful and comprehensible yardstick to give teachers and students, though I am not sure that the two concepts are exactly polar opposites.

Mr. Brumfit's proposed changing of the place at which one breaks into the L2 learning cycle cannot fail to stimulate and interest teachers, and it can surely be profitable if the use made of fluency is related to the context where the lesson takes place, namely the classroom. The building of L2 confidence I would regard as highly desirable, and, clearly, his proposed approach could help to increase this. His remarks reveal the close connection of his work with the activity of *teaching* languages rather than with reflecting in some ivory tower on the more abstract aspects of the process. This is not to say that his paper is a "nuts-and-bolts" affair bereft of a theoretical basis, merely that his enthusiasm for the academic heights is tempered by a knowledge of the practical situation that the theory relates to and by a healthy respect for its complexity.

We are all, I imagine, accustomed to the roar passing bandwagons and to the delighted shouts of those who have just jumped on to the latest one (though we rarely hear their groans when they find that the bandwagon is not going where they thought, until they have jumped onto the next one). Not so long ago the bandwagon was called "structure drills"; more recently, many enthusiastic travellers have been abandoning it, though, and leaping onto others called "communicative" approach and "functional" approach. Mr. Brumfit puts this development into proper perspective, though he is, to my mind, over-optimistic about the merits of his communicative approach and makes some statements whose implications go further than I, personally, would accept.

To go straight to my central doubt about the "communicative" approach: I doubt just how communicative much of it really is or *can be;* certainly, many such methods do not come up to the high standards Mr. Brumfit obviously sets. The problem, in my opinion, ultimately resides in the nature of the teaching situation itself, a situation which, quite simply, is artificial, in the sense that it is different from most of the rest of human activities. It is difficult to imagine most L2 learners in schools really wanting to communicate with their teachers during the whole (or even the greater part) of every lesson in L2; indeed I would submit that, in the average school context, 90 % of learners are uninterested in communication with the teacher under such conditions for the majority of the time (though they are doubtless more interested in communicating with one another – but in L1!). If this is so, I doubt whether the dynamic element in communication that Mr. Brumfit refers to ever comes into play very much. He alludes to group and pair work, role-playing, etc., but I am not convinced that such exercises yield much profit if the desire is not present, from the start, to actually say something. In other words, the exercises which form a large part of the basis of the method are often just as meaningless as the "meaningless" structure drills

the latter replace, if not more so. They are meaningless because the students do not want to talk about, and are not interested in, the subject on which they are expected to communicate. There is also the problem of monitoring what is happening in group work and taking the necessary corrective measures.

In his paper, Mr. Howatt refers to another problem with role-playing as a teaching method, namely the inexplicitness of the relationship between language and the social action which engenders it, but I shall not go further into that here except to say that, like him, I doubt the usefulness of attempting to act a role that neither the teacher nor the student actually knows anything about. Neither shall I go into the authenticity of much that goes under the name of dialogue (and is therefore the basis of role-playing activities) in many textbooks and courses, except to say that, quite often, nobody actually speaks that way, let alone does so in the situation in which the conversation is supposed to take place (real-life conversations and communication at the newsagent's are not usually about newspapers at all, nor are they so boring!).

I have reservations about Mr. Brumfit's suggestion that learning L2 and learning L1 are similar in that the language concerned is being re-created, re-shaped, re-negotiated with other participants in the discourse. Certainly, in the case of L1, this is arguably so, since the language will serve as the learners' tool of communication throughout their lives, and they really *will* be collectively responsible for shaping the language. However, I doubt whether L2 learners are in any way in a position to re-shape and re-create the L2, precisely because it is not their medium of perception of and reaction to the world and because another group (the speakers of that language) *is* in that position.

Mr. Brumfit suggests that we should put L2 learners into situations where they are forced to grope linguistically and operate outside the area of total certainty, in a group of fellow students who find themselves in the same position. This seems to me a somewhat doubtful enterprise, for a variety of reasons:

1. It is difficult enough to persuade many adolescents and adults to say something in front of class when they are fairly sure of being able to say it more or less correctly; I doubt whether these inhibitions would be reduced by putting the students into a situation where they are forced to grope *beyond* what they know.
2. Pushing students into the unknown is likely to lead to one of two things, either:
   a) relapses into L1 or
   b) poor linguistic performance, which will tend to be learnt by speakers and listeners, and, as we all know, unlearning erroneous

habits is much more difficult than learning good ones from the start. To be fair, Mr. Brumfit mentions the problem of classroom pidgin, but it is not clear how serious he thinks it is, though he seems to imply that it is not insuperable.

3. Being forced to grope linguistically is, of course, what happens in L1 learning, but there are indications (a point made by Mr. Howatt) that the methods used in learning L1 are not necessarily appropriate for learning L2. I am reminded here of the Canadian experience of immersion (an L1 learning method applied to L2 learning) in the province of Quebec, as related at the 1978 5th. International Congress of Applied Linguistics at Montreal; it was found that English-speaking children, starting primary school who were given six years immersion in French still made elementary mistakes at the end of the six years and were less proficient at the language than pupils given a four-month intensive course (it should be added that the immersion was total only in the first school year, when 100 % of *education* was in French, and, after that, tapered down to 50 %).

   In view of these considerations, it would be interesting to know what Mr. Brumfit sees as being the role of L1 in the method that he proposes. He suggests that a discussion of what the students would like to say should be the corner-stone of their linguistic progress; this discussion and the description of how they would say these things, at the very least, will presumably take place in L1, so that what seems to me one of the central aspects of the proposed method does *not* involve communication in the L2, which is a great pity.

   Lastly, three perhaps simplistic but basic questions worry me:

   1) How does one *start* teaching such a method, i. e. when there is zero knowledge, how does the teacher get the students to experiment with the language?
   2) How would the teacher ascertain what his groping, experimenting students are trying to say (since they cannot say it in L2), except by use of L1?
   3) By what criteria would the teacher decide *which* structures to offer his students in order to enable them to say what they want to say?

Le linguistique et le reste dans la conception des matériaux pédagogiques pour l'enseignement scolaire des langues secondes

Daniel Coste. Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (CREDIF)

0. Présentation

Si le titre de cette contribution paraît un peu long, c'est qu'il importait de préciser à quelle zone de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes on veut l'appliquer. Il est bien clair en effet que la conception et le rôle des matériaux pédagogiques ne sauraient être tout à fait les mêmes selon les publics concernés et le type d'insertion institutionnelle de la formation. Et l'enseignement scolaire présente à cet égard ses caractéristiques propres (tout autant que des différenciations internes), caractéristiques (et différenciations) qui exigent qu'on les garde présentes à l'esprit (fussent-elles en évolution) chaque fois qu'on reconsidère l'orientation ou les contenus adoptés pour une discipline.

Résumée sommairement, la position que je voudrais ici présenter est que, s'agissant d'enseignement et d'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire:

a) c'est au moment même où l'accent est mis sur l'importance des finalités pratiques et instrumentales que, complémentairement, on doit clairement préciser et affirmer des objectifs d'autre nature qui sont eux aussi à poursuivre par l'entreprise éducative;
b) c'est au moment même où il est question de respect de l'apprenant d'invidualisation de l'enseignement, de centration sur les motivations, les besoins et les stratégies de l'enseigné, de préparation à l'autonomie, qu'il faut que l'école soit aussi le lieu d'autres visées et d'autres choix explicites intéressant la société dans son ensemble;
c) c'est au moment même où les matériaux pédagogiques, et singulièrement les manuels, sont mis en cause, ou à tout le moins fortement questionnés en tant qu'objet "fabriqués", qu'il convient, *simultanément*, de redéfinir les principes de leur construction.

Mais, avant d'en venir à un essai de justification de ces trois points, un détour est nécessaire par quelques considérations sur les objectifs déclarés de l'enseignement des langues vivantes dans les systèmes de formation initiale.

I. Constat

Le constat de départ peut ici être des plus simples et l'on tombera généralement d'accord avec Y. Bertrand (1977, 215) pour distinguer diverses dimensions:

> "L'enseignement des langues, tel qu'il est défini par exemple dans les instructions des différents pays ou dans les préfaces des manuels, poursuit quatre objectifs:

1. un objectif pratique: l'élève apprend à communiquer dans la langue étrangère;
2. un objectif culturel: l'élève découvre la littérature, la civilisation, les arts, etc., en un mot la culture du pays étranger;
3. un objectif éducatif ou formateur: l'apprentissage d'une langue étrangère forme la personnalité en développant les qualités physiques (ici sensori-motrices), intellectuelles et le caractère;
4. un objectif politique: la connaissance des langues étrangères chez une grande partie de la population procure au pays une position favorable dans ses rapports avec les autres nations et, de plus, cette connaissance des langues est censée favoriser la compéhension, la paix et l'amitié entre les peuples.[1]"

L'examen attentif auquel procède Bertrand (qui s'attache notamment à se demander en quoi ces divers objectifs peuvent être appréciés et comment ils sont compatibles) aboutit à des conclusions prudentes, voire réservées, qui n'intéressent pas toutes directement notre propos mais qui montrent l'importance de l'objectif pratique, implicitement réputé plus spécifique.

C'est à un bilan hiérarchisé que parvenait de son côté H. Neumeister dans un rapport préparé pour le Conseil de l'Europe (1973, 33).

> "Quant à l'enseignement primaire, tous les pays s'accordent sur le fait que le but pratique doit prédominer, c'est-à-dire surtout le développement de la compréhension du langage parlé et de l'expression orale. Quant à l'enseignement secondaire, il faut différencier l'enseignement secondaire court, avec un but plutôt pratique, de l'enseignement secondaire long, avec un but plutôt académique. Dans le premier, on accentue avant tout les aspects pratiques et sociaux de l'apprentissage d'une langue, c'est-à-dire le développement des quatre capacités: compréhension de la langue parlée et écrite, expression dans cette langue – orale et écrite –;

1 On pourrait évidemment redéfinir partiellement cet objectif pour tenir compte de la situation de pays multilingues.

les objectifs d'une culture générale sont moins accentués et viennent après les aspects pratiques. Les buts pratiques sont cependant reconnus par l'ensemble des pays comme ne formant qu'une partie de l'enseignement, alors que le but de l'introduction à la civilisation, à la culture et à la littérature du peuple ou des peuples dont la langue est étudiée, est le facteur le plus important de l'enseignement d'une langue vivante."

L'orientation enregistrée par l'enquête de H. Neumeister a dû se renforcer depuis ici ou là (quitte à poser des problèmes sur lesquels il y aura lieu de revenir)[2]. Mais il faut souligner qu'elle est d'abord relevée ici à partir des déclarations et directives officielles qui, tout en mettant l'accent sur des objectifs d'ordre pratique, doivent aussi un coup de chapeau aux valeurs culturelles. Or on sait bien que, dans les faits, c'est toujours le linguistique qui se trouve privilégié. Et ceci pour plusieurs raisons convergentes:

a) C'est l'aspect qui, sous diverses formes, a eu le plus de place dans la formation des professeurs de langues.
b) Les autres dimensions (culturelle, formative, politique) ont eu, un temps, mauvaise presse, soit qu'on les ait considérées (pour les deux premières) comme compromises avec une tradition bien dépassée et bien peu efficace, soit qu'on les ait tenues un peu à l'écart (pour la troisième) comme pédagogiquement impertinentes.
c) Les objectifs linguistiques ne manquent pas d'être réécrits en termes de contenus d'enseignement presque toujours fort détaillés (ou estimés devoir l'être): inventaires structuraux et lexicaux pour les programmes de telle ou telle année d'enseignement. Au contraire, même lorsqu'ils sont officiellement affichés, les autres types d'objectifs ne donnent jamais lieu à des descriptions aussi analytiquement explicites et restent donc souvent à l'état de voeux pieux, d'inscriptions au frontispice, oubliées parfois sitôt tournée la page.
d) Les manuels insistent sur les choix linguistiques de leur construction; même si les indications fournies sur la sélection des formes et la gradation grammaticale demeurent souvent incomplètes, les auteurs donnent clairement à entendre que là entre la moelle de l'ouvrage (surtout dans les cours pour débutants, c'est-à-dire l'essentiel de ceux qui sont en usage en contexte scolaire), le reste constituant un

2 Nous l'avons commentée plus en détail dans *Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école*, contribution à un recueil collectif dirigé par R. Galisson. A paraître chez Nathan.

habillage plus ou moins attractif, certes indispensable mais périphérique.

e) Les modes d'évaluation et de sanction font porter le contrôle (que celui-ci mobilise des connaissances ou des savoir faire) sur la maîtrise linguistique de la langue étrangère. Les techniques existantes permettraient pourtant d'apprécier des variations attitudinales et cognitives.

Deux remarques complémentaires, mais d'orientations divergentes, doivent évidemment accompagner ce constat.

1°) Il semble normal que la meilleure part (quand ce n'est pas la totalité du gâteau) revienne au linguistique: n'est-ce pas une quasi lapalissade de noter que, dans un programme de langue étrangère, ce sont d'abord les objectifs, les contenus et les contrôles langagiers qui importent?

2°) Il va encore de soi que, prévues ou non, souhaitées ou pas, d'autres variables que linguistiques interviennent, sont affectées, se trouvent indirectement évaluées dans l'apprentissage scolaire d'une langue vivante: nul n'ignore plus, par exemple, que les attitudes à l'égard de la langue étrangère et de ceux qui la parlent jouent un rôle direct dans l'échec ou le succès de l'apprentissage et, tout à la fois, évoluent au cours même de cet apprentissage; et chacun devrait savoir, autre exemple, que toute mesure d'une maîtrise linguistique met aussi en branle des opérations cognitives, des savoir faire multiples (souvent culturellement déterminés), qui tantôt sont des prérequis, tantôt des effets de l'activité d'apprentissage.

Comme elles paraissent, à un certain niveau, se neutraliser, ces deux remarques pourraient inciter à un simple maintien du statu quo: "continuons à ne nous soucier activement que du linguistique puisque c'est bien cela qui compte pour la matière d'enseignement dont nous sommes chargés et que, de toute manière, dans le processus d'apprentissage comme dans ses retombées, le non-linguistique trouve son compte".

Mais, si commode qu'elle se présente, une telle conclusion se heurte quelque peu aux faits. Où que ce soit, on assiste aujourd'hui, à des degrés divers mais sous des manifestations voisines, à un double mouvement d'interrogation affectant et l'enseignement des langues vivantes à l'école (Les résultats obtenus sont-ils à la mesure des espoirs placés et des investissements consentis? Comment entretenir ou faire naître la motivation des élèves . . . et des parents? Que faire pour éviter une régression?) et les fonctions de l'école elle-même (quelles finalités, quels contenus, quels modes d'organisation les systèmes éducatifs doivent-ils désormais

retenir, leur inadaptation au mouvement des sociétés ainsi qu'à la diversité des populations scolarisées étant enregistrée et dénoncée presque partout?). L'heure est aux refontes plus qu'à la paisible continuité. Et c'est dans cette situation mouvante qu'il faut notamment réexaminer, me semble-t-il, la prééminence avérée du linguistique dans la définition des objectifs, des contenus et des matériaux d'enseignement.

II. Des matériels pour quel enseignement fonctionnel?

Dans le climat d'inquiétude que connaît aujourd'hui l'enseignement des langues vivantes en contexte scolaire, une des voies prometteuses qui paraît s'offrir est celle que le Conseil de l'Europe a contribué à ouvrir à propos de l'apprentissage par les adultes (voir notamment Trim et al. 1973 et Trim 1977).

Disons, pour simplifier (mais les simplifications sont monnaie courante dans la mise en application de tels projets), que l'insistance est placée sur l'usage pragmatique du langage et que les objectifs (conçus comme diversifiés selon les apprenants) sont décrits d'abord en termes de savoir faire pour la négociation de transactions sociales et la réalisation d'intentions personnelles faisant appel à l'expression linguistique. En un sens, on trouve là un approfondissement de l'orientation vers des finalités pratiques et on assiste à une mise en rapport plus précise de telles finalités avec les moyens langagiers qui doivent permettre de les atteindre. L'approche souvent dite "fonctionnelle-notionnelle", jusqu'à présent surtout marquée par la publication de *The Threshold Level* (Van Ek, 1975) et par les expériences didactiques qui, relatives à l'enseignement de l'anglais, le prennent pour référence, propose une sélection des formes linguistiques en fonction des opérations que l'apprenant aura à exécuter et que recense la définition d'objectif.

Avec *The Threshold Level for Language Learning in Schools* (Van Ek, 1978), adaptation pour les écoles de *The Threshold Level*, on assiste à une proposition d'introduction de cette approche dans les systèmes scolaires[3]. Même si J. A. Van Ek souligne qu'il ne peut s'agir que d'une partie d'objectif à l'intérieur d'une définition plus large des finalités de l'en-

3 *Mutatis mutandis* un mouvement analogue existe pour le français, mais doublement décalé, parce que second dans le temps et établi à partir de *Un niveau-seuil* (Coste et *al.*, 1976), qui se distingue quelque peu de *The Threshold Level* (cf. Porcher *et al.*, 1979).

seignement scolaire d'une langue vivante (en fonction de choix à faire dans tel ou tel pays), il est clair que le niveau-seuil à atteindre est conçu comme un objectif fonctionnel minimum sur lequel articuler ensuite, en fin d'études initiales ou dans la formation continue des adultes, des objectifs pragmatiques plus ambitieux et/ou correspondant à des spécialisations plus pointues, selon les besoins, par exemple académiques ou professionnels, qui se manifesteront alors. L'hypothèse forte est que dans un cursus d'éducation permanente intégrant formation initiale et formation continue il y aurait, si l'on peut dire, un axe majeur qualitativement homogène: de bout en bout, c'est toujours une compétence de communication (ou *des* compétences de communication) dans la langue étrangère qu'il s'agirait d'aider l'apprenant à se construire.

Il est indéniablement plus réaliste et sans doute plus efficace d'arrêter pour objectif une compétence de communication que de simplement déterminer une liste de mots ou de règles à apprendre (même si cela n'empêche pas ceci, bien au contraire) ou de s'en tenir à l'établissement de degrés dans la maîtrise des quatre "habiletés". Mais, pour la formation scolaire, une série de questions se pose:

1°) Quelle compétence de communication viser? Doit-elle être de même configuration quels que soient le pays considéré, la langue apprise, la filière retenue? Doit-on par exemple, toujours et partout, favoriser une préparation aux échanges oraux quotidiens en situation de face à face?

2°) Si des objectifs de même type et de même calibre sont ainsi préconisés (et on voit bien l'intérêt de cette harmonisation au plan international), il est douteux qu'on puisse affirmer que ces objectifs correspondent aux motivations et aux besoins de tous les élèves concernés.

3°) Mais, si l'on entend vraiment choisir les objectifs en tenant compte des besoins des apprenants, que dira-t-on de ces besoins, sinon que, dans la majorité des cas, on sera bien en peine de les préciser individuellement en termes d'opérations de communication à effectuer, actuellement ou de façon prévisible, dans la langue étrangère. Il est peu d'adolescents de douze ans qui sachent à quelles fins pratiques ils utiliseront – s'ils l'utilisent jamais – telle langue étrangère[4].

4 Cette constatation de portée générale vaut pour les situations classiques. Reste le cas important mais trop souvent considéré comme "à part" de la situation des enfants de migrants, des pays ou régions où une langue non maternelle a statut officiel . . . et donc notamment des pays plurilingues. Reste aussi la question de savoir si, singulièrement en milieu scolaire, les besoins se constatent ou se créent. L'adaptation pour les écoles de *Un niveau-seuil* (Porcher *et al.*, 1979) prend en compte ces diverses situations.

4°) Est-ce alors l'institution scolaire qui, en tant qu'appareil éducatif, doit imposer des options établies en fonction des besoins à venir de la société? Si cette orientation est techniquement possible, ne s'engagerait-on pas alors dans la voie d'une diversification croissante: tel objectif fonctionnel étant adopté pour telle langue dans telle filière, tel autre objectif pour une autre langue (voire pour la même) dans une autre filière? A moins qu'on n'assiste plutôt, dans nombre de pays, au maintien, dans l'enseignement scolaire, d'une seule langue étrangère réputée la plus utile, l'apprentissage d'autres langues n'étant plus assuré qu'en dehors de l'école, là où des instances de formation autres peuvent répondre à la carte à des demandes spécifiées quand tel ou tel besoin ponctuel se manifeste?

En aval de ces questionnements, on en trouve d'autres qui intéressent plus directement encore la construction des outils pédagogiques.

1°) A supposer que la description précise de la compétence de communication à atteindre ait été faite, ne sera-t-elle pas traduite opérationnellement, et en dernier ressort, en des listes lexico-grammaticales, certes rapportées terme par terme à des inventaires de catégories fonctionnelles et notionnelles, mais produit ultime de la machine servant à formuler les objectifs? Le risque n'existe-t-il pas alors que les formes proposées, par exemple, pour l'anglais par *The Threshold Level*, pour le français par *Un niveau-seuil*, soient au bout du compte mises en oeuvre comme la seule "matière à apprendre", ce qui reviendrait insidieusement à réintroduire le seul contenu linguistique sous couvert de fonctionnel-notionnel?

2°) Si l'objectif majeur est linguistico-pratique enrobé de fonctionnel-notionnel, ne peut-on craindre (s'il faut le craindre?) que les matériels pédagogiques répondant à une telle approche oscillent dans leur construction entre une poursuite de certaines simulations des cours audio-visuels ("à la poste", "au restaurant", "au téléphone") et des variations plus ou moins astucieuses sur le mode du *phrase-book* ("comment féliciter en anglais", "comment refuser en français", "comment dire qu'on est content en allemand")? Il n'y aurait guère alors de renouvellement dans la conception des matériels didactiques et le rôle de ces derniers ne serait guère changé puisqu'il s'agirait toujours de mettre en place des réponses linguistiques (fussent-elles diverses) à des stimuli situationnels (quand même le schéma S. R. serait médiatisé) ou, au mieux, d'articuler des intentions énonciatives à des moyens d'expression langagiers (fût-ce en soulignant la complexité de ces articulations).

Les matériels pédagogiques d'inspiration fonctionnelle qui commencent à exister et dont la plupart, jusqu'à présent, sont conçus pour des publics d'adultes, s'inscrivent avec plus ou moins de bonheur (et il en est sans doute d'excellents) dans cet éventail somme toute assez réduit de choix pédagogiques; on note une redistribution dans la gradation des matériaux linguistiques à raison de l'architecture plus nettement pragmatique retenue pour la construction des cours; on envisage la possibilité de parcours plus souples et moins strictement linéaires que naguère dans ces ensembles de matériels; on recourt plus vite et plus abondamment à des documents authentiques (ou "fac-similant" l'authentique) écrits ou oraux; on expose d'entrée de jeu (et sans mauvaise conscience) l'apprenant aux formes écrites de la langue étrangère; on propose de frotter l'élève à des matériaux plus riches, plus diversifiés, en "accélérant" la progression linguistique ou en considérant que le progrès de celui qui apprend ne peut être que perturbé par une fabrication trop fine de progressions construites trop lentes. Autant de modifications sensibles mais non fondamentales.

Qu'on m'entende bien: il ne s'agit nullement de mettre en cause cette relative continuité qui laisse la part belle au linguistique et ne transforme pas radicalement la fonction des matériels pédagogiques, même si, dans leur conception et dans leur forme, des changements notables sont déjà apparus et sont susceptibles de s'accentuer. Apprendre une langue c'est apprendre des formes linguistiques dans leurs relations à des sens et à des actes et il n'y a sans doute pas mille et une manières de faire apprendre des formes et de les présenter pédagogiquement dans leurs relations à un potentiel de significations et d'actions. Si on se place de ce simple point de vue, il y a à coup sûr tout lieu de conclure que l'approche fonctionnelle-notionnelle constitue un enrichissement certain de la panoplie dont dispose la didactique des langues. Mais deux questions me paraissent demeurer, plus lourdes de conséquences:

1. Est-ce qu'apprendre une langue – et singulièrement acquérir une compétence de communication dans cette langue – se résume à apprendre des formes et leurs valeurs?
2. Est-ce que l'enseignement *scolaire* d'une langue vivante se résume à faire apprendre cette langue, quand même il s'agirait avant tout de construire une compétence de communication nouvelle?

Au niveau des principes, il y a fort à parier qu'un référendum sur ces deux questions verrait triompher deux fois – leur formulation aidant! – un non franc et massif. Mais il faut ne pas en rester au niveau des principes.

III. Des langues secondes pour quelle éducation?

On pourrait répondre à la dernière question pendante en disant par boutade que l'enseignement scolaire d'une langue doit d'autant moins se résumer à l'apprentissage de cette langue que, si on s'en tient là, on n'arrivera même pas à ce résultat. On pourrait aussi ajouter, par mauvais esprit, que nombre d'expériences récentes peuvent venir à l'appui d'une telle affirmation.

Mais, pour procéder par ordre et mieux revenir – rapidement – à cette seconde question, abordons d'abord celle qui la précédait. Je propose de la commenter d'une double manière en avançant que:

a) la compétence de communication ne se limite pas à la maîtrise de formes dans leur fonctionnement sémantico-pragmatique; elle comporte aussi des dimensions cognitives, affectives, volitives, dont on ne peut nullement postuler qu'elles sont toujours déjà et adéquatement disponibles chez l'apprenant d'une langue seconde;
b) toute compétence de communication active ayant sa configuration et ses limites propres et la prévisibilité du type d'usage effectif de la langue seconde restant généralement faible au niveau de la formation initiale, cette dernière doit viser non vraiment une compétence de communication particulière mais surtout l'acquisition de savoirs, de savoir faire et d'instruments heuristiques qui faciliteront la mise en place ultérieure, si besoin est, de telle ou telle compétence de communication spécifique.

Développons un peu ces deux affirmations:

1. Toutes les définitions de la compétence de communication en tant que capacité d'interaction sociale et d'action personnelle dans un environnement donné insistent sur le fait que la composante linguistique (même si on y intègre une certaine sémantique pragmatique) est déterminante mais insuffisante si d'autres facteurs ne s'y combinent pas: expérience sociale, savoirs culturels et socio-linguistiques sur les règles et conventions d'inter-relation et de transaction dans le groupe, savoirs référentiels relatifs aux domaines sur lesquels portent les échanges, mais aussi stratégies personnelles, volonté de comprendre et/ou de se faire comprendre, faculté d'empathie pour se mettre à la place de l'autre, être sensible à ses réactions, les prévoir, etc. On voit bien que l'extension du concept de compétence de communication laisse apparaître quelque élasticité mais ce qui nous importe ici est de relever que, si on ne s'enferme pas dans une lecture étroitement linguistique, c'est, par contagion, un objectif complexe faisant appel à divers aspects de la personnalité de l'apprenant que l'on doit dessiner. Et, de ce point de vue, une préoccupation éducative globale entre nécessaire-

ment en jeu: certains savoirs et savoir faire utiles à l'acquisition d'une compétence de communication en langue seconde relèvent sans doute d'autres champs que celui du professeur de langues (activités d'éveil, étude du milieu, travail de langue maternelle, histoire et géographie, etc.), mais c'est tant mieux pour l'école et pour l'apprenant dans l'école si des bretelles s'établissent entre les disciplines et si des cohérences transversales sont soulignées.

2. A quoi sert que tous les apprenants sachent parfaitement à 14 ans dire à un médecin étranger qu'ils ont mal à la tête, si 95 % d'entre eux ont toutes chances de ne jamais se trouver dans une situation où ils auraient à mobiliser ce savoir et si les 5 % qui restent peuvent oublier entre temps la formulation convenable? La caricature est évidemment forcée et injuste mais elle voudrait simplement montrer que l'important n'est pas de dresser une liste de circonstances d'usage possible de la langue étrangère et de n'en retenir que quelques-unes à des fins d'apprentissage (car pourquoi celle-ci plutôt que celle-là, si on ne peut faire autrement que de choisir et si on n'est pas assuré des besoins futurs?). Mieux vaut laisser ouvertes le maximum des possibilités et, pour celà, aider l'apprenant à "se débrouiller" dans divers types d'échanges, face à divers types de documents étrangers. Par "se débrouiller" on n'entend pas "bricoler" ou "se satisfaire en tout état de cause d'à peu près et d'approximations par essais et erreurs"; on signifie plutôt que l'objectif à atteindre devrait être que l'apprenant ne soit jamais totalement démuni et perdu dans une situation authentique d'exposition à la langue étrangère, qu'il puisse mettre en oeuvre des stratégies de repérage, de prises d'indices, des tentatives d'élucidation ou de production, qu'il sache à quels instruments il peut recourir de lui même et qu'il sache aussi quel seuil il ne pourra pas franchir sans aide extérieure. En bref – et c'est une autre façon de penser l'articulation entre formation initiale et formation continue dans le cadre d'une éducation permanente – l'objectif devient d'entrouvrir le maximum de portes pour l'avenir, sans prétendre toujours pousser l'exploration, sans non plus reconnaître parfaitement une seule zone privilégiée, mais en acquérant et en mettant ponctuellement à l'épreuve divers outils d'analyse et d'action qui pourront être appliqués à la construction future de compétences de communication diverses et qui, de toute manière, accroissent l'autonomie (ce qui ne se confond nullement avec l'autosuffisance) des apprenants.

Est-il besoin de préciser que tout ceci n'implique ni qu'on néglige l'acquisition d'une capacité efficace de communication ni qu'on jette aux orties tout apprentissage linguistique? Il va de soi, répétons-le, que, pour

ce qui est d'un apprentissage fonctionnel de la langue étrangère, ces passages sont nécessaires, incontournables. Simplement, je voudrais plaider pour un objectif qui, tant du point de vue de la maîtrise linguistique que de celui de la mise en place d'une compétence de communication, ne serait pas un tout bien rond et bien fermé, réputé servir de fondation pour l'avenir. Représentons-nous plutôt une constellation lacunaire, un objectif éclaté et dynamique, l'amorce de mouvements multiples dont il se peut que seuls certains seront ultérieurement "rentables" et poursuivis, mais dont tous, en tant que promesses et impulsions, peuvent intéresser l'apprenant en milieu scolaire et contribuer à sa formation.

Car il faut aussi tenir compte – et nous en revenons à la dernière question – de ce qui se passe dans les trous, autour des éléments de la constellation et entre eux. A propos de chaque noyau de savoir et de maîtrise linguistique, à partir de chaque élément d'une compétence de communication parmi d'autres, on imagine que soient sollicitées des procédures heuristiques, des techniques d'analyse, des connaissances disponibles ou à rechercher, qui vont non seulement permettre une réflexion sur la langue et la communication, mais aussi favoriser des interrogations sur les attitudes culturelles à l'égard de l'étranger, un réexamen contrastif des valeurs et des habitudes "maternelles", mais encore susciter ou réactiver des stratégies d'apprentissage diverses, si les matériels pédagogiques proposés sont, à l'image de la configuration globale de l'objectif, plus éclatés, lacunaires et dynamisés que solides, denses et homogènes.

L'abus des métaphores et leur caractère quelque peu macroscopique tendent à donner une allure de nébuleuse aux propositions formulées. Mais j'espère que leur orientation générale reste claire et que la discussion permettra de s'interroger sur la forme à prendre par des matériels pédagogiques qui, à mon avis, devraient, dans leur conception comme dans leur rôle, tenir la gageure que l'on retient ici pour les objectifs eux-mêmes d'un enseignement de langues en milieu scolaire: *préparer* à des savoirs et savoir faire spécifiques et précis et, *ce faisant proposer* des objets de pratique et de réflexion, des démarches *d'analyse et d'apprentissage* qui, dans leur diversité comme dans leurs particularités sont *partie intégrante* d'un *projet éducatif* plus global. Une fois de plus c'est d'un double décloisonnement qu'il s'agit pour l'enseignement des langues dans le système de formation initiale: se préoccuper de ce à quoi sert une langue en dehors de l'école et de ce à quoi sert l'école pour ceux qui la fréquentent.

Bertrand, Y. (1977): "Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues", *Les langues modernes 3*, LXXIe année, 215–230.

Coste, D. et al. (1976): *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Neumeister, H. (1973): *Les langues vivantes à l'école*, Strasbourg, Conseil de la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe.

Porcher, L. *et al.* (1979): *Un niveau-seuil pour les écoles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Trim, J. L. M. (1977): *Rapport concernant des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, document CCC/EES (77), 19-F, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Trim, J. L. M. et al. (1973): *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Van Ek, J. A. (1975): *The Threshold Level*, with an appendix by L. G. Alexander, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

112

Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik aus der Sicht der linguistischen Pragmatik

Manfred Pelz, Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br.

0. Einleitung

Im folgenden werden kurz einige Aspekte inhaltlicher Lehrwerkkritik vorgestellt, für die sich bislang kein gemeinsamer Nenner finden lies. Dieser scheint sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt im Zusammenhang mit der Diskussion um die linguistische Pragmatik herauszubilden. Es gehört deshalb zu den hier darzustellenden grundlegenden Aufgaben, die Möglichkeit einer Pragmatisierung der Lehrwerk- und Medienforschung zu erörtern. Dies geschieht sowohl in *allgemeiner Weise* wie in bezug auf *einzelne Lehrwerkteile.*

1. Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

Die bislang das Feld beherrschende inhaltliche Lehrwerkkritik begreift sich als Teil der generellen Evaluationsproblematik und beurteilt Lehrwerkteile und Lehrwerkschichten unter Ausblendung weiterer Faktoren wie Lehrer, Lerner und Schulart weitgehend nach äusserlichen, linguistisch-didaktischen Gesichtspunkten. Dennoch ist festzuhalten, dass die inhaltliche Lehrwerkforschung heute zumindest drei Fragekomplexen nachgeht:

1) Ob die Reduktion des Fremdsprachenerwerbs auf die Adaption des Regelsystems der Fremdsprache dem Lernenden nicht jede Möglichkeit der eigenen Spontaneität nimmt und das zu übernehmende System der Zielsprache als etwas nicht Veränderbares, Inhaltsloses setzt (Schüle 1973);

(Diese Frage signalisiert weniger den notwendigen Verzicht auf eine gewisse Selbstgenügsamkeit, die sich aus den spezifischen Bedingungen des Zweitsprachenerwerbs, vor allem in sprachlicher Hinsicht, ergibt, sondern verdeutlicht die Notwendigkeit, dafür Sorge zu tragen, dass die Informationen über die Fremdkultur nicht zu verzerrten oder falschen oder einseitigen Bildern führt (Rüde 1973)).

2) Ob es möglich ist, lerntheoretische und sprachpsychologische Befunde in den Komplex Lehrwerkkritik zu integrieren;

(Diese Frage kann grundsätzlich bejaht werden, wenn ein Indienstnehmen lerntheoretischer Fragestellungen für den Fremdsprachenunter-

richt in Form einer Fremdsprachenlernpsychologie möglich ist (Heuer 1970) und ‚Lehrwerke im Urteil von Schülern und Lehrern' (motivationspsychologische Aspekte) untersucht werden können (Heuer 1973). Der letztere Weg scheint die verlässlichere Basis zu sein, Wirkung und Leistung von Lehrwerken und Methoden zu ermitteln).

3) Wie der Situationsbegriff, der im Zusammenhang einer jahrelang geführten Diskussion scheinbar abschliessend geklärt schien, weiterentwickelt werden kann.

(Die in diesem Zusammenhang entwickelten Kategoriensysteme sind im Grunde ein Vorgriff auf terminologische Verfeinerungen, die sich mit pragmatischen Überlegungen einstellen. Insofern wird der Situationsbegriff nicht durch neue Konzepte abgelöst, sondern mit einem Neuverständnis versehen und weiterentwickelt: ‚Das Globalkonzept *Situation* wird überschaubarer durch seine Strukturierung in einzelne ‚social events', die sich durch zeitliche, räumliche und thematische Beschränkung sowie distinktive Rollenträger auszeichnen und durch weitgehend formelhaften Einsatz verbaler/extraverbaler Ausdrucksmittel (z. B. Einleitungs- und Schlussfloskeln der Rede) voneinander unterscheidbar werden' (Köhring 1975, 37). Schlüsselbegriffe sind hier der ‚social event' und das Konzept *Rolle*.)

Die Antworten auf solche Fragestellungen bleiben punktuell und lassen sich nicht nach einem zusammenhängenden Kriterium zusammenfassen. Auch die Rollen- und Spieltheorie konnte bislang dieses Forum nicht schaffen, sondern lieferte mit interaktionistischen, rollentheoretischen und sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten bestenfalls Analysemomente, die bei der Begutachtung von Medien und Kursen zurate gezogen werden können. Eine Implementierung in Form von methodischen Gesichtspunkten ist von hier aus jedoch möglich. So lässt ein fremdsprachlicher Lehrtext, in dem spielende Kinder von einem uneinsichtigen Hausbesitzer verjagt werden, folgenden Bearbeitungsmodus zu:

(a) In einer ‚ersten Diskussionsphase wird (in der Erstsprache der Lerner) überlegt, wie der Konflikt zu lösen wäre.

(b) In einer zweiten Phase werden den Lernern Redemittel an die Hand gegeben, die sie für die Verständigung brauchen, und sie werden angeregt, ihre Lösungsvorschläge unter verschiedenen Gesichtspunkten einzubringen:

1. Sie äussern ihre Wünsche und versuchen, sie gegen den Hausbesitzer durchzusetzen;

2. Sie beraten untereinander und suchen sich einen Spielplatz;

3. Sie machen einen Vorschlag im Sinne eines Kompromisses.

An diesem Beispiel, an dem soziales Handeln gezeigt und auf seine Möglichkeit der Veränderung hin befragt werden kann, lässt sich trotz

verschiedener Bearbeitungsvarianten feststellen, dass das zusätzlich benötigte Sprachinventar gegenüber dem Primärtext minimal, der Handlungsspielraum dagegen maximal ist.

Die verschiedenen Ansätze der ‚Inhaltskritik' kommen aus linguistischer, psychologischer, sozial- und bildungstheoretischer oder rollensoziologischer Richtung, fügen sich jedoch nicht zu einem theoretischen Gesamtkonzept der Lehrwerkforschung. Das geschieht gegenwärtig im Zusammenhang mit der Diskussion um die *kommunikative Kompetenz*.

2. Vorbemerkungen zur ‚pragmatischen Wende'

Die These sei vorangestellt, dass die pragmatische Neuorientierung in der Lernzielbestimmung zugleich Kategorien der Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik ermittelt, so dass auch ‚fertigkeitsbestimmte' Lehrwerke und Methoden einer pragmatischen Analyse unterzogen und im Sinne des übergeordneten Lernziels ‚Kommunikation' für Unterricht aufbereitet werden können (Pelz 1977, 62).

Diese These ist das Ergebnis einer dreistufigen Entwicklung, die gegenwärtig zu einem neuen übergeordneten Konsens zwischen Unterrichts- und Sozialwissenschaften geführt und ihren gemeinsamen Nenner im Begriff der Pragmatik hat:

(1) Die Verunsicherung der strukturalistisch-behavioristischen Sprachpädagogik wegen ihrer Irrelevanz und mangelnden Implikation für den Lerner.

(2) Bewusstmachung und Ausfüllung dieses psychologischen Defizits durch die Einbeziehung pragmatischer Faktoren in die Lernzielbestimmung: Intentionen, Rollen, Situationen, Sprechervoraussetzungen, Handlungsantizipationen, Vorerfahrungen, usw.

(3) Erarbeitung von Listen und Katalogen von notionalen und sozialen Kategorien zur Beschreibung eines in sich gestuften Kompetenz- und Fertigkeitsbereichs, durch den andere Variablen des Unterrichts, verbale Ausdrucksmittel wie Medien, erst ihren Stellenwert erhalten.

Eine zweite These sei komplementär formuliert: ‚Es lässt sich jedoch nicht übersehen, dass die Sprachpädagogik im allgemeinen und die Fremdsprachendidaktik im besonderen schon vor der Neuorientierung zu Positionen pragmatischer Art gelangt sind. Diese lassen sich nunmehr schärfer fassen innerhalb des Begründungszusammenhangs einer linguistischen Pragmatik als Linguistik der Performanz' (Pelz 1977, 73). Diese These ist allerdings dahingehend zu relativieren, dass der Konsens zwischen Fachwissenschaft und empirischem Anwendungsfeld sich erst allmählich zu konsolidieren beginnt bzw., wie bei der Diskussion um das Lernziel ‚Kom-

munikation', kontrovers ist. Denn Wahrheit ist, dass es (1) die linguistische Pragmatik als elaborierte Wissenschaftsdisziplin noch nicht gibt, dass aber (2) ihre verschiedenen Forschungsbereiche festliegen und dass (3) in Einzelbereichen bereits erhebliche Fortschritte erzielt wurden.

In der Tat lässt sich feststellen, dass seitens der Schule in diesem Sinne Interessen und praktische Erfahrungen formuliert, in Lehrplanentwürfen Modelle zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit ausgearbeitet und Schulsprachbücher vorgelegt wurden, die der Linguistik weit voraus waren, so dass von einem ‚schönen Gleichklang mit Entwicklungen in der Fachwissenschaft selbst' (Wunderlich 1975, 263) nicht die Rede sein kann. Die Kritik der Fachwissenschaft setzt denn auch genau an diesem Punkt an: Im Grunde seien ‚alle Unterrichtsentwürfe auf diesem Gebiet handgestrickt' (Schlieben-Lange 1975, 120), da sie sich nicht auf Ergebnisse *der* Linguistik beziehen können, die es noch nicht gebe; andererseits wird die erstaunliche Qualität und die sprachliche Phantasie der praktischen Unterrichts- und Richtlinienarbeit durchaus anerkannt. Der Trend zur gegenseitigen Annäherung von Theorie und Praxis, vor allem auch im Begrifflich-Terminologischen, ist indessen nicht zu übersehen, – ähnlich wie schon einmal zur Zeit der strukturalistisch-behavioristischen Sprachpädagogik; nur wurde durch sie ein *fertigkeitsbestimmter* Sprachunterricht begründet – heute ist es ein *kommunikativer*.

Nimmt man beide Thesen zusammen, so lässt sich aus ihren Aussagen – unter den Aspekten ‚Analyse und Kritik' – der Lehrwerk- und Medienforschung ein Programm schreiben. Dieses wäre einerseits mehr theoretisch, grundsätzliche Aufgaben, Optionen, Einstellungen betreffend, – andererseits mehr speziell-praktisch, auf einzelne Lehrwerkteile und Medienkomplexe gerichtet, zu füllen.

3. Grundsätzliche Aufgaben, Optionen, Einstellungen

Gegeben ist ein Lehrtext, wie er in jeder audio-visuellen Methode vorkommen kann:

Jean:	Tiens! C'est toi, Sylvie?	1. jemand begrüssen
Sylvie:	Ah, salut! Ça va?	2. jemand begrüssen und sich nach seinem Befinden erkundigen
Jean:	Ah, oui, ça va.	3. Auskunft zum eigenen Befinden geben
Sylvie:	Où est-ce que tu vas?	4. Informationen zum Vorhaben des anderen einholen

Jean:	Chez moi. Tu sais, je vais préparer la surprise-party.	5.	Auskunft zum Vorhaben geben
Sylvie:	Tu as tout, des cigarettes, des disques . . .?	6.	Informationen einholen über das Vorhandensein benötigter Dinge
Jean:	Ah tiens! Tu pourrais apporter des disques . . .?	7.	jemand auffordern, ihm etwas mitzubringen
Sylvie:	Oui, d'accord.	8.	zustimmen
Jean:	Alors, à ce soir.	9.	sich verabschieden
Sylvie:	A ce soir.	10.	sich verabschieden

Die Sozialfunktionen, die als solche in vielen (guten) Lehrtexten ausfindbar zu machen sind, stehen in der Regel nicht im Lehrwerk. Der entsprechend eingestellte Kritiker und Lehrer wird sie allerdings ermitteln können und aus ihrer Frequenz, ihrer Umwälzung über den Kurs und ihrer thematisch-situativen Anbindung Kriterien für die Lehrwerkanalyse und -kritik gewinnen. Diese pragmatische Einstellung ist jedoch kaum bis an die Basis vorgedrungen, da der mit jeder noch so gut begründeten Neuorientierung verbundene Lernprozess noch gar nicht eingesetzt hat. Dieser müsste insgesamt zu einem Neuverständnis von Lehrerrolle und Sprachverhalten im Fremdsprachenunterricht führen: Lehrer und Sprache verlieren im wesentlichen ihre Steuerungsfunktion zugunsten von Schüler und ‚social event'. Die Aufgabe, diesen Lernprozess zu beschleunigen, wird also zurückverwiesen ins Vorfeld der didaktischen Forschung und Medientheorie, und sie wird auch hier nur auf der Basis eines ‚pragmakontextualen Ansatzes für den Fremdsprachenunterricht' (Schwerdtfeger 1973, 162) geleistet werden können. Das heisst:

Die Inhalte eines Lehrwerkes sowie die ihnen beigegebenen Begleitmaterialien (einschliesslich Medien) können unter diesen Umständen nicht per se zum Lernziel erhoben werden. Vielmehr wird ‚jeder Text, jedes Satzmuster, jedes Modell eines Redeverlaufs . . . darauf hin untersucht, welcher Sender (Sprecher, Schreiber) die betreffende sprachliche Einheit formuliert hat und welche regelnde (empraktische) oder um Verständigung und Klärung bemühte (synsemantische) Funktion sie in bezug auf bestimmte Adressaten hat oder haben könnte' (Piepho 1974a, 112). Damit wird die *Situationsrelevanz* zum übergeordneten Kriterium für die Auswahl von Redemitteln, dem sich andere Gesichtspunkte unterzuordnen haben: Der Frequenzgesichtspunkt beispielsweise beinhaltet ‚nicht umfassend und explizit die Fähigkeit zur Bildung situationsadäquater wohlgeformter Sätze' (Raasch 1972, 239 f.). Wie Galissons Versuch, die Frequenzliste des *Français Fondamental 1er Degré* in Syntagmen umzulagern (Galisson 1971), zeigt, wird auf diese Weise häufig subjektiv-unreflektiert wieder nur Ideologie reproduziert: Statt Bemühen um Sinn-

konstitution also Wiederholung der im Sprachgebrauch verfestigten Sinnkonvention. Hier hat die Neubesinnung nach vorgeschalteten übergeordneten Gesichtspunkten und vor allem im Sinne der Diskurstüchtigkeit einzusetzen. Das kann in dreierlei Hinsichten geschehen:

(1) *Durch Voranstellen allgemeiner Gesichtspunkte,* auf die jede Entscheidung in bezug auf die Auswahl von Redemitteln (Wörtern, Strukturen, Redeakten, . . .) ausgerichtet ist. Die Frage lautet: Was muss aufgrund der die Individuallage einer Lernergruppe ausmachenden anthropogenen Voraussetzungen berücksichtigt werden, damit die Lerner bereit sind, sich sprechhandelnd in der neuen Sprache zu bewegen.

(2) *Durch Feststellung des fachdidaktischen Konsens* nach der These, dass sich aus der Konkordanz neuerer Lehrwerke als Resultat das kollektive fachliche Bewusstsein der Fachdidaktik ablesen lasse. Die Auflistung von Themen, Inhalten, Informationen der Lehrwerke sowie eine genaue Beschreibung der kommunikativen Prozesse im Unterricht (im Sinne des *classroom discourse*) ergäbe dann Aufschluss darüber, ‚welche sprachlichen Fähigkeiten die Lerner erworben haben müssen, um sie zu verstehen und sich verständig und verständlich dazu äussern zu können' (Piepho 1974a, 83).

(3) *Durch eine systematisierte, hierarchisierte und damit Prioritäten setzende Bewertung und Ausfaltung des Kompetenzbegriffs,* wie es Piepho (1974a, 44 ff.) im Anschluss an Wilkins (1972) versucht hat:

a) kommunikative Kompetenz als übergeordneter gestufter Fertigkeitsbereich,
b) notionale Kompetenz als Organisations- und Eigenkontrollprinzip,
c) linguistische Kompetenz im Sinne der Beherrschung von Coderegistern und bestimmten grammatischen Strukturen.

Diese Massgabe schliesst an die Arbeiten zum europäischen Schwellenniveau (*threshold level; niveau seuil:* Wilkins 1972; Trim / Richterich / Van Ek / Wilkins 1973; Van Ek 1975) an, deren Ergebnisse vorausgesetzt werden. Dass solche vorgeschalteten Gesichtspunkte inzwischen bis auf die Praxis durchgeschlagen haben, zeigt u. a. der letzte CILA-Bericht (Roulet/ Holec 1976) und wird durch die eingangs angesprochene Lernerorientierung signalisiert: Der Lerner nicht mehr als Objekt der Steuerung, sondern als handelndes Subjekt, das in Situationen steht und in ihnen bestimmte Erwartungen und Bedürfnisse erfährt, erlebt und bewusstseinsmässig erfasst. Nicht ‚wohlgeformte Sätze' (allein), sondern die Erweiterung der Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten, die Vergegenwärtigung von Interessen und Bedürfnissen werden als vorrangige Ziele auch des Fremdsprachenunterrichts definiert. Wenn aber die Gruppe der Lerner in der Weise ernst genommen wird, dass bei der Bestimmung der Lernin-

halte und der Lernorganisation von ihren Ausdrucks- und Mitteilungsbedürfnissen ausgegangen wird, dann bedeutet das – zumindest *implicite* – eine direkte Mitbestimmung der Lerner bei der didaktischen Aufbereitung der aktuellen *Lernsituation*. Dadurch wird auch das Lehr- und Lernmaterial einer neuen Gewichtung unterzogen: Nicht mehr das starre Medienpaket – wie das noch für alle audio-visuellen Methoden Gültigkeit hat – kann dieser Orientierung Rechnung tragen, sondern nur eine Organisation des Lehrmaterials in Form eines *offenen* Baukastensystems.

Eine solche Strukturierung von Lernmaterialien ist *noch* Desiderat und realisiert sich gerade erst in verschiedenen Projekt- und Handlungsforschungsbereichen, wie etwa dem Freiburger Gastarbeiterprojekt (Schmitt 1975). Als Kriterien der Analyse und Kritik sind die genannten Elemente jedoch durchaus brauchbar.

4. Lehrwerkteile in pragmatischer Sicht

Das Bemühen um die theoretische Strukturierung einer linguistischen Pragmatik (Schlieben-Lange 1975) und um die Applizierung dieses neuen Bereichs für methodisch-didaktische Entscheidungen (Pelz 1977) wird vorausgesetzt. Folgende Aufgabenfelder sind tangiert: (1) der Gegenstand der ‚linguistischen Pragmatik' als Linguistik der Performanz, der ‚parole' mit ihrer doppelten Bedeutung: (a) Anwendung der ‚langue', (b) intentionales Sprechen und die damit vollzogene Erschliessung der Variantenvielfalt der Sprache; (2) der Begriff des Handelns mit den Aspekten ‚Bewusstheit', ‚Zweckrationalität' von Sprechen und vor allem ‚Interaktion'; (3) die Struktur des Dialogs (mit der Unterscheidung von ‚kommunikativem Handeln' und ‚Diskurs'); (4) die Elemente von Sprechsituationen, die als ‚pragmatische' oder ‚dialogkonstituierende' Universalia zu postulieren sind; (5) die Bestimmung von Sprechakten (mit den gebräuchlichen Begrifflichkeiten Lokution, Illokution, Perlokution; performative Verben und EPFn = explizit performative Formeln).

Vor diesem Begriffs- und Theoriehintergrund lässt sich die Behandlung einzelner Lehrwerkteile nach *einheitlichen* Kriterien durchführen.

4.1 Der Umgang mit Lehrtexten (erzählend, kommentierend, dialogisch . . .)

An die Stelle des Zwangs zur Identifikation tritt die Analyse der pragmatischen Faktoren, wie sie für zwischenmenschliche Beziehungen gelten. Das heisst: Die (vorbereitende) Aufmerksamkeit ist darauf gerichtet zu

prüfen, wer diesen Text in welcher Absicht mit welchen Mitteln wann, wo und für welchen kommunikativen Zweck verfasst bzw. veröffentlicht hat (Wunderlich 1970; Piepho 1974b; Piepho 1974c).

Damit sind folgende Stufen der didaktischen Analyse und der Unterrichtsvorbereitung skizziert:

1. Der im Buch vorgegebene Inhalt wird nicht automatisch zum Lernziel erhoben;

2. Die Analyse ermittelt nach obigem Frageschema, welche kommunikativen Funktionen und welche Sprachmittel aus dem Text in die aktive Kompetenz des Lerners gelangen sollen;

3. Erst dann wird die geeignete Strategie (Unterrichtsmethode) gewählt.

Die nach diesem Analyseprozess zu wählende Strategie im Unterricht ist zweitrangig. (Neben einer *situativen* Lösung (Sprechverhalten im Sinne des ‚Homo ludens'), einer *simultativen* Lösung (das bewusste Durchspielen von ‚social events') und einer *intraverbalen* Lösung (im Sinne der audiovisuellen Methodik) wäre sogar eine *kognitiv-deduktive* Lösung nach der Frage: ‚Was tut man in der Situation ‚accident'? ' möglich!) Nicht die Wahl der Methode, sondern die Wahl der Lernziele als kommunikativ relevante, real zu vollziehende Fertigkeiten ist das Ausschlaggebende. In dem Masse, wie ein Lehrtext dieser Wahl entgegenkommt, sie gar provoziert, entspricht er pragmatischen Kriterien.

Ziel solcher Fragenparameter wäre demnach, ‚alle toten' Paradigma auszuschliessen und nur solche einzuüben, die im Verlauf des Lehrgangs oder in denkbaren Anwendungsbereichen ausserhalb des Unterrichts tatsächlich brauchbar sind' (Piepho 1974c, 112). Wenngleich in diesem Kontext einer Lehrwerkkritik Begriffe wie *Rolle, ‚social event', Situation, Problematisierung von Inhalten und Verfahrensweisen, Klischeevorstellung,* usw. nicht fallen, macht er doch deutlich, wie durch eine genaue Analyse von Lehrtexten deren Schwächen blossgestellt und damit beseitigt werden können: Auf diese Weise ist eine *Verflüssigung* von Lehrbuchvorlagen in Form von Übernahmen der in ihnen vorhandenen Rollen eher möglich, als wenn die Lerner gleichsam rollenneutral, das heisst ohne Beteiligung, als sie selbst zu dieser Übernahme gezwungen würden. Ziel einer solchen pragmatischen Lehrwerkkritik ist letztlich, die Distanz zwischen Lehrbuch*welt* und *Wirklichkeit* des Lerners in der Klasse aufzuheben: Fiktionalisierung von Rollen, Sprachenlernen als Kommunikationsspiel(en).

Der Aussagesatz *‚I'am taking this book to Susan'* (Weber 1973) beispielsweise lässt sich in folgenden Analyseschritten pragmatisch bearbeiten, wobei die linguistische Progression beiseite gelassen werden muss:

1. Es lassen sich eine Reihe situationsabhängiger Referenzmittel feststellen: das Personalpronomen *I;* das Demonstrativpronomen *this;* das Richtungsverb *take* (s. th. to s. o.); der Eigenname *Susan.* Der Satz vollzieht also neben dem propositionalen Akt gleichzeitig einen partnerbezogenen Akt.

2. Der Satz ist innerhalb eines Dialoggefüges aufzufassen als Antwort/Erklärung eines *Tom,* der mit ihr auf eine Frage/Aufforderung (ein möglicherweise als abweichend empfundenes Verhalten zu erklären) eines *Peter* reagiert.

3. Die volle Abrundung erhält die Sprechhandlungssequenz erst, wenn ein vierter Gesprächsteilnehmer (Bob) Tom zu seiner Handlung veranlasst.

Das Ergebnis einer solchen Analyse, die noch weiter verfeinert werden könnte, wäre etwa die folgende Dialogvorlage, für die, je nach pragmatischen Faktoren, auch andere Realisierungsmöglichkeiten vorstellbar sind:

Bob: Take this book to Susan.
Tom: What for?
Bob: It's her book
Tom: I see.
Peter: Where are you going?
Tom: I'm taking this book to Susan.
Peter: I see.
Tom: Here's your book, Susan
Susan: Thank you, Tom.

Ob mit einer solcherart verfeinerten pragmatischen Lehrwerkanalyse, vor allem wenn sie bereits auf die Ausgestaltung der Texte eingewirkt hat, auch ein höheres Mass an kommunikativer Kompetenz durch Fremdsprachenunterricht verbunden ist, wird davon abhängen, ob es ihm gelingt, auf die grundsätzliche ‚Risikohaltigkeit von Kommunikationsakten in Realsituationen' (Beneke 1975, 352) Rücksicht zu nehmen. ‚Kommunikation' wird in Lehrwerken häufig als etwas Selbstverständliches, mühelos zu Erreichendes dargestellt. Selbst dort, wo das Gelingen von Sprechakten ausdrücklich thematisiert oder sogar nach unterschiedlichen *speech levels (formal, neutral, colloquial;* langue *courante, familiale,* etc.) unterschieden wird, wird kaum jemals gezeigt, wie das unangemessene Verwenden dieser unterschiedlichen Varianten in Aktion wirkt und (damit) Identifikationsmöglichkeiten verbaut. Unter der generellen Richtschnur der ‚Sensibilisierung für die Risikohaltigkeit von Kommunikation' liesse sich ein Lernzielkatalog vorschlagen, der der pragmatischen Lehrwerkanalyse eine weitere Dimension hinzufügen könnte (Beneke 1975):

(1) für den Bereich der rezeptiven Kompetenz:

- Kenntnis der Varianten der Fremdsprache;
- Hörverstehensübungen unter erschwerten Bedingungen;
- Kenntnis der Signale rhetorischer Strategien (d. h. jener ‚typischen Formen gesprächstaktisch-persuasiver Verbalstrategien' (Badura 1973, 17), zu denen Digressionssignale, Unbestimmtheitssignale, Solidaritätssignale, Aufforderungssignale, usw. zu zählen sind).

(2) für den produktiven Bereich:

- Handicap-Signale (um den Gesprächspartner um Geduld und Nachsicht zu bitten);
- Verständigungssicherung durch feed-back-Phrasen;
- Bitten um Formulierungshilfen (um den Erfolg eines Handlungsspiels zu sichern);
- Paraphrasentechnik (um Blockierungen anhand falsch angelegter Redestrategien zu verhindern).

Damit käme für den Bereich der Kommunikationsstörungen in die pragmatische Lehrwerkforschung gerade das hinein, was Denninghaus (1975) als Grundlage für verfeinerte Methoden in der Lernzielbestimmung ansieht: Die Korrelierung verschiedener, in ihren Inhalten sich ergänzender, überschneidender und sich gegenseitig explizierender *Kataloge* (Situationen, Themen, Sprachintentionen, Textarten) innerhalb eines *Systems*. Zugleich wird die Lehrwerkforschung – neben der expliziten Ausrichtung auf pragmatische Faktoren – in den grösseren Zusammenhang curricularer Arbeit gestellt, für dessen einzelne Phasen eine systematische Abfolge vorgeschlagen wird: a) Bedarfsermittlung und curriculare Grundsatzentscheidungen; b) Erarbeitung der entsprechenden Lernzielkataloge; c) Sammlung eines Corpus von lernzielorientierten Texten bzw. Versprachlichung der Lernzielkataloge; d) Analyse des gesammelten Corpus auf Wörter, Wortverbindungen und Strukturen; e) Erarbeitung der Wörter- und Strukturenlisten, der Liste der Wortverbindungen; f) Erarbeitung des lernzielorientierten Erfolgstests; g) Erarbeitung der lernzielorientierten Lehr- und Lernmittel' (Denninghaus 1975, 129 f.).

Hier vor allem wird die Notwendigkeit von Projekt- und Handlungsforschung sichtbar sowie die Einbindung und Anbindung von Lehr- und Lernmedien *innerhalb* eines elaborierten Gefüges von theoretischen und Handlungsannahmen, die anhand von empirischen Daten überprüft werden. Die Lehr- und Lernmedien sind dabei *Endphase* eines längeren Forschungsprozesses, dessen Struktur die Kriterien auch für ihre Evaluation hergibt. Diese Massgabe gilt auch – wenngleich wesentlich verkürzt – für den Umgang mit ‚sonstigen' Medien.

4.2. *Der Umgang mit visuellen Medien (insbesondere Bildern)*

Bislang waren Bilder nahezu ausschliesslich auf die Einübung der verbalen Ausdrucksmittel beschränkt und dienten als Sprechanlass, Transfersituation, Wortfelderschliessung, Vokabelfestigung, Wortschatzaktivierung, Bedeutungserhellung, Veranschaulichungshilfe, Technikwechsel, Grammatikübung, usw. Doch führt die Forderung nach Beforschung der sog. illokutiven Indikatoren zur Entdeckung von Ergebnissen, die vor oder neben der Pragmatik erbracht wurden, aber in die gleiche Richtung weisen: ‚Ein weites Feld, das noch überhaupt nicht in Angriff genommen ist, wäre . . . die Untersuchung nicht-sprachlicher, jedoch konventionalisierter Zeichen mit illokutiver Kraft, z. B. Handschlag, Verbeugung usw. Derlei ist wohl im Rahmen der Semiotik, sofern sie sich mit nichtsprachlichen Zeichensystemen befasst, untersucht worden, jedoch nicht im Hinblick auf die damit verbundenen Handlungsverpflichtungen' (Schlieben-Lange 1975, 82).

Nun hat die Fremdsprachendidaktik schon sehr früh im Bemühen darum, ‚alle Faktoren voll zu bestimmen, die den einzelnen Sprechakt determinieren' (Pelz 1971, 17), semiotische Fragestellungen in ihre Argumentation einbezogen, und zwar aufgrund der Tatsache, dass nicht mehr als 35 % des in der sozialen Interaktion Mitgeteilten verbaler Natur ist (Birdwhistell 1961, 60) und dass andere Zeichensysteme, die dem menschlichen Sinneswahrnehmungsapparat zugeordnet sind, integrale Bestandteile der Kommunikationsstruktur darstellen. Als solche sind sie im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen: ‚Das heisst zugleich, dass solche nichtsprachlichen Systeme beobachtet, registriert und kategorisiert werden, damit sie vom Fremdsprachenunterricht sinnvoll in Funktion genommen werden können. Fleming (1971) fordert die Erstellung von ausgesprochenen *gesture repertoires,* in denen neben den instinktbegründeten, d. h. spezies-übergreifenden Merkmalen (z. B. typische Gestik der Abwehr, der Furcht, usw.) vor allem kulturkreistypische Elemente Berücksichtigung finden müssten. Diese Unterscheidung ist höchst signifikant: Während der Code der instiktiven Bewegungs- und Äusserungsmerkmale spontan erfasst werden kann, ist der sogenannte *culture-based code* (Fleming) wie jedes sekundäre Symbolsystem auf den planmässig herbeigeführten Lernakt angewiesen. Es ergeben sich dabei hinsichtlich des Fehlersystems, der Interferenzen, der konzeptuellen Kongruenzen und Nichtkongruenzen und der semantischen Differenzierung häufig die gleichen Probleme wie auf der Ebene des sprachlichen Codes' (Pelz 1971, 18). Eine solche pragmatisch-semiotische Ausrichtung der Lehrwerkforschung ist als grundlegende Forschungsannahme weiterzuentwickeln.

Die pragmatisch-soziale Annahme geht, parallel dazu, davon aus, dass das Bild in einem kommunikativ orientierten Sprachunterricht – ebenso

wie die Sprache – soziale Beziehungen herstellt. ‚Es kommuniziert direkt mit dem Bildbetrachter; Bildproduktion und Bildrezeption werden ebenso wichtig wie Textproduktion und Textrezeption; dem Handlungscharakter der Sprache entspricht der Handlungscharakter des Bildes' (Köhring 1975, 36). Das heisst, ebenso wie vor einem (Lehr-)Text ist z. B. für die Redeeröffnung ein beliebig zu verlängernder Katalog möglicher Schülerantworten zu imaginieren, die je nach Voraussetzungen, häuslichen Erfahrungen, Einstellungen, usw. der Lerner ausfallen können. Der folgende Katalog lässt sich auf ein Bild beziehen, auf dem eine Frau einem zeitungslesenden Mann eine Tasse Tee bringt – gedacht als lexikalische und strukturelle Semantisierungshilfe für den Lückentext: *‚Mr. Smith comes home at six o'clock. He . . . and . . . the newspaper. Mrs. Smith . . . a cup of tea':*

A: *It's rather hot, dear. – May I please come in? Where do you want to have your tea? – Excuse me, darling. – It's coming up, dear. Here you are. – etc.*

B: *Isn't that tea ready yet? – I don't like to be interrupted while I'm reading my sports new.* – etc.

Die in dieser Situation zutage tretenden pragmatischen Faktoren der Kommunikation (Maas/Wunderlich 1974) lassen nach den Gesichtspunkten *Intention, Rolle und Situation* der Frau und Reaktion des Mannes, *Sprechervoraussetzungen, Handlungsantizipation* und *Schülervorerfahrungen* sehr genau beschreiben. Zugleich ermöglicht die so erstellte Liste, aus dem Gesamtbereich des Fremdsprachenunterrichts *visuelle Kommunikation* als einen Teilkomplex von Lernzielen auszusondern und unterrichtspraktisch zu präzisieren. Als Unterrichtsaktivitäten zum Bereich *Handlungsantizipation/kommunikative Erfahrung,* die zugleich an den ‚social event' als Ziel und Methode des Fremdsprachenunterrichts anschliessen, wären zu nennen:

- Untersuchung in bezug auf die Wirkung von Witzbildern in der Klasse.
- Feststellung der Adressatenkreise bestimmter Witze.
- Wirkung und Ursache des Lachens.
- Verschleierung von Wirklichkeit durch Bilder.
- Vergleich von verbaler und visueller Botschaft, usw.

Solche Beispiele innerhalb eines kommunikativen Unterrichts können dazu beitragen, dem Lerner seine Rolle als Rezipient erfahrbar und die Bedingungen seiner jeweiligen Reaktion durchschaubar zu machen. Das Kriterium für die Bildauswahl und -gestaltung zu einem Lehrwerk hiesse demnach ‚visuelle Kommunikation' in diesem Sinne.

Eine Weiterentwicklung dieser Annahme dürfte allerdings nur von Erfolg sein, wenn die die pragmatische Wende mitsignalisierende explizite Bezugnahme der sprachlichen Fächer untereinander auch wirklich Realität würde (im Sinne etwa gemeinsamer Konzeptionen von Lehrmedien für den Erstsprachenunterricht *und* für die fremdsprachlichen Fächer) und wenn der bislang weithin technisch-kybernetisch gefasste Kommunikationsbegriff der Fremdsprachendidaktik um die sozial- und bildungstheoretische Dimension (neue Komponenten: Emanzipation, Partizipation, Kooperation, Kritik, Kreativität) erweitert wird. Dann muss diese Annahme aus einem umfassenden Verständnis von Unterricht heraus auch in der Bildgestaltung und im Umgang mit Bildern durchschlagen. Damit wird ein weiteres grundlegendes Kriterium für die Lehrwerkanalyse und -kritik postuliert.

4.3. *Der Umgang mit ‚Übungen'*

Übungen erhalten eine andere Funktion: In ihnen geht es nicht mehr in erster Linie darum, dass sie vorwiegend den Äusserungsakt als Teilaspekt des kommunikativen Handelns, sondern *dieses selbst* als Lerngegenstand im Sinne des Glückens und Erfüllens kommunikativer Akte trainieren. Übungen sind dann pragmatisch definiert, wenn sie 1. die Kompetenz des Lerners steigern, sich rollengerecht in einer bestimmten Situation zu verhalten, 2. dem Lerner helfen, auch mit Kommunikationsschwierigkeiten fertig zu werden, 3. die ‚illokutiven' Fähigkeiten des Lerners durch systematischen Einbezug von performativen Verben und explizit performativen Formeln (EPF) stärken, 4. dem Lerner kommunikative Akte als solche durch Explizitierung bewusst machen, 5. insgesamt von Sprechakttypen ausgehen, aufgrund derer der Lerner unter den Bedingungen einer konkreten Situation einem Gegenüber etwas erläutern, befehlen, ihm zustimmen oder widersprechen kann, usw.

Das heisst in bezug auf Punkt 3, dass dort wo in einer Sprechhandlungssequenz häufig EPFn anzutreffen sind, diese auch in Unterricht und Lehrwerk verwendet werden sollten, damit der Schüler nicht nur lernt, ‚propositionale Feststellungen zu treffen, sondern diese auch mit einem kommunikativen Wert zu versehen' (Hüllen 1973, 93). Beispiele aus dem Englischen sind folgende, den Kommunikativa und den Konstativa zuzurechnende Wendungen: *‚I should think'; ‚I want to say'; ‚Let me tell you'; ‚What I mean is . . .'*. Solche EPFn und vor allem die performativen Verben, die mit der argumentativen Qualität des Gesprächs zu tun haben (*maintenir, protester, confirmer, discuter, argumenter, avancer, affirmer, assurer, refuser,* usw.), sollten im Unterricht und in Lehrwerken *systematisch* – auch im Sinne des Umwälzverfahrens – zur Anwendung kom-

men. Auszählungen haben allerdings ergeben, dass in sämtlichen Dialogen eines Französischlehrwerks lediglich folgende Wendungen zu finden sind: *‚Je crois que . . .'; ‚Tu ne trouves pas? '; ‚Je pense . . .'; Je dis que . . .'; ‚Je leur dirais que . . .'* und dass von den Verben eines Grundkurses (Français Fondamental + Ergänzungen) nur etwa 30 performativen Charakters sind.

Das heisst in bezug auf die Eingangsprämisse – das Glücken bzw. Misslingen von Sprechakten betreffend –, dass es nicht ausreicht, Strukturübungen zu dialogisieren oder als *microconversations* weiterzuentwickeln. Vielmehr ist dafür Sorge zu tragen, dass die vom Sprecher gemachten Voraussetzungen zutreffen, dass der Hörer die Intention des Sprechers versteht und dass die intendierten Konsequenzen eintreten. Der Sprechakt ‚Suchen Sie eine volle Flasche? – Nein, eine leere' ist gelungen; der kommunikative Akt ‚Was wird so ein Auto wohl kosten? – Wo? – Hier bei uns' ist es nur im Ansatz, da Rückfragen nötig sind (Raasch 1974).

Schliesslich ist zu vermeiden – und das betrifft sowohl die Übungsanlage im Lehrwerk wie methodische Entscheidungen –, dass das Üben verbaler Ausdrucksmittel, vor allem der grammatischen Regeln, nicht in Form propositionaler Aussagen von festgelegter linearer Struktur (*‚Jean est plus grand que Jeanne'. – ‚Jeanne est moins grande que Jean'.*) verläuft, sondern auch immer wieder zu Sequenzen illokutiver Akte, zu argumentativen Sprechhandlungs*zusammenhängen* führt. Das geschieht dann, wenn grammatische Strukturen regelmässig an kommunikative Lernziele wie ‚über persönliche Ansichten argumentieren bzw. Vorurteile relativieren' angebunden und *zusammen* mit den dazu notwendigen und bereitgestellten Redemitteln (*‚Je pense . . .' – ‚Vous n'êtes pas d'accord? ' – ‚Mais si . . .' – ‚. . . plus ou moins . . .'*) geübt werden.

Das sind Kriterien, die in die Grundlagen einer pragmatisch orientierten Lehrwerkkritik eingehen könnten. Die eingangs beschriebene inhaltliche Lehrwerkkritik blendet die personalen Faktoren aus, da sie ‚von einem einfachen Forschungsansatz' (Heuer/Müller 1973, 7) nicht erfasst werden. Rollen- und sozialisationstheoretische, psychologische und motivationale, psycholinguistische und soziologische Gesichtspunkte, vor allem aber Annahmen pädagogisch-philosophischer Art machen indes die Einbeziehung gerade dieser Dimension erforderlich, allerdings nicht ‚einfach', sondern von ‚multifaktorieller' Ausrichtung, die zusammengehalten wäre von einem breitgeschichteten, empirisch offenen Begriff von Pragmatik.

Literatur

Badura, B. (1971): *Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation,* Stuttgart, Frommann-Holzboog.

Beneke, J. (1975): „Verstehen und Missverstehen im Englischunterricht. Multilaterale Kommunikation und Lehrwerkkritik", *PRAXIS 4, 351–362.*

Birshwistell, R. L. (1961): *Paralanguage: 50 years after Sapir;* University of Pittsburgh Press.

Denninghaus, F. (1975): „Methoden der expliziten Lernzielbestimmung. Die Voraussetzungen für eine objektive Leistungsmessung und Erfolgskontrolle im Fremdsprachenunterricht", *PRAXIS 2, 127–141.*

Firges, J., H. J. Tymister (1972): „Die Funktion des Bildes in der Sprachvermittlung", *Die Grundschule 4, 265–272.*

Fleming, G. (1971): „Gesture and Body Movement as Mediators of Meaning in Our New Language Teaching Systems", *CONTACT 16, 15–22.*

Galisson, R. (1971): *„Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental,* Paris, Hachette.

Heuer, H. (1970): „Zur Struktur der Fremdsprachen-Lernpsychologie", *Der fremdsprachliche Unterricht 4, 42–58.*

Heuer, H. (1973): „Psychologische Aspekte der Lehrwerkkritik", Heuer, H., R. M. Müller (1973) (Hrsg.): *Lehrwerkkritik – ein Neuansatz,* Dortmund, Lensing.

Heuer, H., R. M. Müller (1973) (Hrsg.): *Lehrwerkkritik – ein Neuansatz,* Dortmund, Lensing.

Heuer, H., R. M. Müller, H. Schrey (1973): „Möglichkeiten der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Vorläufiges Programm eines Arbeitskreises", Heuer / Müller (Hrsg.) 1973.

Hullen, W. (1973): „Pragmatik – die dritte linguistische Dimension", Hül'en, W. (Hrsg.): *Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik,* Berlin, Cornelsen-Velhagen & Klasing.

Köhring, K. (1975): „Visuelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht", *Der fremdsprachliche Unterricht 3, 31–49.*

Maas, U., D. Wunderlich (1972): *Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg ‚Sprache',* Frankfurt, Athenäum.

Müller, R. M. (1971): „Was ist ‚Situational Teaching'? *PRAXIS 3, 229–239.*

Müller, R. M. (1973): „Situation und Lehrbuchtexte. Die Kontextualisierbarkeitsprobe", Heuer/Müller (Hrsg.) 1973.

Pelz, M. (1971): „Medientheoretische Erörterungen zum modernen Fremdsprachenunterricht", *Der fremdsprachliche Unterricht 4, 16–25.*

Pelz, M. (1977): *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht,* Heidelberg, Quelle & Meyer.

Piepho, H.-E. (1974a): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht,* Dornburg-Frickhofen.

Piepho, H.-E. (1974b): *Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubesinnung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht,* Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf, Schriftenreihe Heft 12, Mai.

Piepho, H.-E. (1974c): „Pragmalinguistische Grundlagen der Lernzielbestimmung für den Englischunterricht auf der Sekundarstufe I", M. Pelz (Hrsg.): *Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik,* Berlin, Cornelsen-Velhagen & Klasing.

Raasch, A. (1972): „Neue Wege zu einem Grundwortschatz", *PRAXIS 3, 235–244.*

Raasch, A. (1974): „Die Rolle der Pragmalinguistik im Fremdsprachenunterricht", *Unterrichtswissenschaft* (früher: *pl) 4, 3–10.*

Roulet, E., H. Holec *(éds.) (1976): L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes,* Actes du colloque de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, Neuchâtel.

Rüde, B. (1973): *Gesellschaftlich-politische Vorstellungen in Französisch-Grundkursen für die Sekundarstufe I und in Galissons ‚Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental'*, Zulassungsarbeit zur Zweiten Dienstprüfung für das Lehramt an Realschulen, Pädagogische Hochschule Freiburg i. B. (unveröffentlicht).

Schlieben-Lange, B. (1975): *Linguistische Pragmatik*, Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz, Kohlhammer.

Schmitt, G. (1975): *Im Interesse ausländischer Arbeiterkinder: Unterricht, Freizeitgestaltung, Elternarbeit und Lehrerausbildung*, Pilotstudie für das Handlungsforschungsprojet ‚Schulische und ausserschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder', Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br. (unveröffentlicht).

Schüle, K. (1973): „Zur Inhaltsproblematik in fremdsprachlichen Lehrwerken", *PRAXIS 4, 409–417.*

Schwerdtfeger, I. (1973): *Medien und Fremdsprachenunterricht – Eine Analyse unter pragmatischem Aspekt*, Hamburg, Buske.

Trim, J.-L.-M., R. Richterich, J. A. Van Ek, D. A. Wilkins (1973): Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Council of Europe, Strasbourg.

Van Ek, J. A. (1975): *Le Niveau Seuil*, Council of Europe, Strasbourg.

Weber, H. (1973): „Pragmatische Gesichtspunkte bei der Abfassung von Lehrbuchtexten", Hüllen (Hrsg.) 1973.

Wilkins, D. A. (1972): *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

Wunderlich, D. (1970): „Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik", *Der Deutschunterricht 22, Heft 4, 5–41.*

Wunderlich, D. (1975): „Lernziel Kommunikation", *Diskussion Deutsch 23, 263–277.*

Kommentar von G. Schneider, Institut für deutsche Sprache, Universität Freiburg

Die „Sicht der linguistischen Pragmatik" – wie es im Titel heisst – ist heute schon so etwas wie eine allgemeine Ansicht geworden. Sie ist zu dem geworden, was Pelz den „fachdidaktischen Konsensus" nennt. Man liest daher die Ausführungen von Pelz in diesem Beitrag und in seinem Buch *Pragmatik und Lernzielbestimmung*[1] mit einem ständig zustimmenden Kopfnicken. Man fühlt sich bestätigt, man fühlt sich wohl in diesem Konsens. Und manchmal auch zu wohl. Und dann kommen vielleicht Fragen hoch wie die: Sind wir heute eigentlich, was Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik betrifft, weiter gekommen – konkreter geworden – als zum Zeitpunkt des Paradigmawechsels?

Als Zeitpunkt, zu dem sich die neue pragmatische Sicht durchzusetzen begann, kann man ausgehend von den Zitaten bei Pelz (Piepho, die Arbeiten des Europarats usw.) ungefähr 1973/74 ansetzen.

1 M. Pelz (1977): *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

Den folgenden Fragen ist gemeinsam das Verlangen nach etwas mehr Genauigkeit, nach Konkretheit. Deshalb sei vorweg gesagt: Ich meine damit nicht, dass es überflüssig sei, so wie Pelz programmatisch und allgemein für eine pragmatische Sicht auf Lehrwerke zu plädieren; denn der „fachdidaktische Konsens" deckt sich ja gewiss noch nicht mit der Realität im Fremdsprachenunterricht.

Für den Bereich „Deutsch als Fremdsprache" ist kürzlich eine bemerkenswert umfangreiche Lehrwerkanalyse erschienen[2]. In diesem sogenannten „Mannheimer Gutachten" werden 15 Lehrwerke aufgrund eines detaillierten Kriterienkatalogs analysiert, verglichen und kritisiert. Der Kriterienkatalog wurde 1974 konzipiert. Pragmatische Kriterien sind in diesem Buch zweifellos zu wenig und nicht explizit genug angewendet worden. Aber andrerseits stellt sich die Frage, ob die von Pelz geschilderten Kriterien und Instrumente für eine pragmatische Analyse und Kritik es heute erlauben würden, eine grosse pragmatische vergleichende Lehrwerkanalyse zu schreiben.

Lehrwerkanalyse kann von verschiedenen Interessen gelenkt sein. Ein Ziel könnte etwa sein, durch eine pragmatische Analyse bestehender Lehrwerke, die ja meist auf einer linguistischen Progression basieren, etwas mehr zu erfahren darüber, welche kommunikativen Akte mit einfachen Strukturen zu leisten sind und welche komplexere Strukturen verlangen. Vielleicht wäre aus vorhandenen Lehrwerken doch etwas zu lernen. Oder die Analyse könnte dazu dienen, zwischen zwei oder mehr Lehrwerken das geeignetere auszuwählen. Sie kann sich aber auch auf nur ein Lehrwerk oder nur auf einzelne Teile beziehen und so Teil der Unterrichtsvorbereitung sein. Mir scheint, dass Pelz nur von dieser Situation her denkt: der Analyse im Hinblick auf die Vorbereitung des Unterrichts. Damit bleiben manche Probleme verdeckt. An Beispielen wird uns gezeigt, wie zu traditionellen Dialogen eine Beschreibung in pragmatischen Kategorien möglich ist. Also die Angabe der Sprechakte, der Sozialfunktionen oder wie man es nennen will. Die gegebenen Beschreibungen erscheinen plausibel und liefern Anhaltspunkte für die Lernzielbestimmung. Diese Bewusstmachung der in einem Dialog gegebenen Funktionen ist wichtig für den Lehrer – und sie ist auch von ihm zu leisten. Für die Vorbereitung der einzelnen Unterrichtsstunde genügen nämlich mehr oder weniger intuitive ad-hoc Beschreibungen wie „Auskunft zum Vorhaben geben", „Informationen einholen zum Vorhandensein benötigter Dinge", „Jemanden auffordern, ihm etwas mitzubringen" usw.

2 *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1977.

Würde man allerdings mithilfe solcher Beschreibungen versuchen, ein ganzes Lehrwerk oder gar mehrere Lehrwerke zu analysieren, so ergäbe sich eine nicht mehr praktikable Riesenanzahl verschiedener Funktionen. Offensichtlich deshalb, weil da Funktionen im engeren Sinn (oder Sprechakte) mit propositionalem Gehalt zusammengekoppelt sind. Ob und wann solche Kopplungen gerechtfertigt oder sinnvoll sind, darüber wissen wir wenig.

Das Verfahren der intuitiven ad-hoc Beschreibungen verdeckt das Problem, dass wir für eine praktikable Lehrwerkkritik, die über Einzelteile hinausgeht, so etwas wie ein System brauchten und ein sinnvoller Abstraktions- oder Klassifizierungsgrad gefunden sein müsste.

Zur Kritik von Dialogen noch eine Randbemerkung. Eine pragmatische Beschreibung lässt sich zu jedem Text oder Dialog geben. Man gewinnt bei Pelz den Eindruck als sei in pragmatischer Sicht nur ein realistischer Dialog auch ein guter Dialog. Aber auch (gute) absurde Dialoge enthalten brauchbare Sprechakte und sind aus pragmatischer Sicht nicht unbedingt als untauglich für den Fremdsprachenunterricht zu erklären.

– Auch nach der pragmatischen Wende steht weiter die mündliche Kommunikation im Vordergrund. Es sind dialogische Texte, über die Pelz spricht, ausgehend von der schriftlichen Wiedergabe des Dialogs. Auch heute noch findet man selten Analysen, die vom gesprochenen Dialog, also etwa den Tonbändern eines Lehrwerks, ausgehen. Die Analyse von Tonbändern erfordert einen erheblichen Zeitaufwand. Aber: in der pragmatischen Literatur wird allgemein die grosse Bedeutung der Intonation als Indikator für den illokutiven Akt betont. Genaueres findet man kaum. Wir bleiben weitgehend auf Intuition angewiesen. In bezug auf den sein Lehrmaterial analysierenden Lehrer stellt sich die Frage, ob man bei ihm die Voraussetzungen für eine pragmatische Beurteilung von gesprochenen Vorlagen als gegeben annehmen kann.

Mit anderen Worten: Setzt eine pragmatische Analyse von Tonbanddialogen nicht den native speaker voraus? Gilt das nicht noch mehr für authentische Aufnahmen, die wohl in neuen Kursen häufiger anzutreffen sein werden?

– Pragmatische Analyse ist gewiss nicht auf mündliche dialogische Kommunikation zu beschränken. Während aber für mündliche Kommunikation die Kataloge von Wilkins, Piepho, van Ek, Un niveau-seuil, gewisse Raster für die Lehrwerkanalyse bereitstellen, scheinen wir, was eine pragmatische Beurteilung von Lehrwerkteilen für Leseverständnis und Schreibfähigkeit angeht, erst so weit zu sein, dass man unter dem Titel ‚Lehrwerkkritik' über diese Teile lieber nicht spricht. Liegt das daran, dass pragmatische Beurteilungen etwa von Lesekursen nicht mit intuitiven ad-hoc Beschreibungen weiterkämen?

– Dadurch, dass dialogisches Sprechen, direkte Kommunikation, so ins Zentrum gestellt wird, sind Lehrwerkteile und Lernverfahren, die wir als positive Entwicklung betrachtet hatten, anscheinend völlig aus dem Blick geraten. Ich meine Teile zum Selbststudium. Kann die linguistische Pragmatik nichts beitragen zur Beurteilung und Verbesserung von Selbststudieneinheiten?

– Lehrwerkkritik aus der Sicht der Pragmatik wird, so sagte ich, bei Pelz angegangen mit Blick auf den Lehrer, der seinen Unterricht vorbereitet. Ich glaube, eine weitere Einschränkung kommt noch hinzu. Gedacht wird offensichtlich nur an den Unterricht für Jugendliche in der Schulsituation. Für den Schullehrer liegt es verlockend nahe, pädagogische Ziele wie Emanzipation durch Berufung auf die linguistische Pragmatik abzusichern. Doch ich glaube, dass man bei allem emanzipatorischen Engagement Emanzipation und linguistische Pragmatik nicht zu schnell in eins setzen sollte. Pragmatik lässt sich – wie die Rhetorik, mit der sie manches gemein hat – durchaus für verschiedene Ziele einsetzen. Man denke nur an den Erwachsenenunterricht für ein spezielles Publikum wie Geschäftsleute, Vertreter usw.

Im Abschnitt über den Umgang mit visuellen Medien heisst es, das neue Kriterium für die Bildauswahl zu einem Lehrwerk müsse „visuelle Kommunikation" sein in dem Sinn, dass die Bilder dem Lernenden seine Rolle als Rezipient erfahrbar und die Bedingungen seiner Reaktionen durchschaubar machen. Nun gibt es ja z. B. im Erwachsenenunterricht durchaus auch Leute, die solche Erfahrungen nicht mehr machen müssen. Bleibt in diesem Fall für Bilder keine relevante pragmatische Funktion?

Das pädagogisch motivierte Interesse an der Pragmalinguistik birgt die in manchen Formulierungen erkennbare Tendenz in sich, die linguistische Pragmatik nicht nur zu nutzen, sondern sie auch zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, so wie in der Euphorie der theoretischen Linguistik Stammbäume zum Unterrichtsgegenstand gemacht wurden. Pragmatische Faktoren der Kommunikation können bei manchen Lernergruppen gewiss ein interessantes Reflexionsgebiet für den Unterricht sein, aber dieses Thema garantiert zunächst nicht mehr als irgendein anderes einen pragmatisch orientierten, verbesserten Fremdsprachenunterricht.

Die im Abschnitt „Umgang mit Übungen" genannten Prinzipien, denen Übungen vorhandener Lehrbücher wohl nur ganz selten genügen, geben wichtige Richtlinien für eine Verbesserung von Lehr- und Übungswerken. Merkwürdig berührt es, dort eine so wenig überzeugende Beispielsequenz zu finden wie: „Wollen Sie eine volle Flasche? " – „Nein, eine leere." Ähnlich künstlich wirken auch andere der im Vortrag zur Illustra-

tion eines kommunikativen Unterrichts angeführten Beispiele[3]. Das eingangs genannte Unbehagen am Konsensus rührt wohl überhaupt daher, dass wir uns im Allgemeinen, im Prinzipiellen so einig sind, sich dieses schöne Gefühl aber schnell verliert, wenn es konkret wird. Und Lehrwerkkritik wird um so wirkungsvoller sein, je konkreter sie ist.

3 In der Druckfassung des Vortrags von M. Pelz sind nur noch wenige Beispiele enthalten. Zahlreiche Beispiele finden sich in: M. Pelz (1977): *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

Rêve et Réalité

Guy Capelle, Paris VIII

Il est encore proche ce temps heureux où l'auteur de méthodes, codifiant le plus souvent une expérience personnelle plus ou moins riche, pouvait produire des méthodes sans histoires. Il rêvait quelquefois sans aucun doute et laissait son rêve et ses intuitions paraître dans ses productions, mais, n'étant pas soumis au feu de méthodologues avertis, il ne pouvait avoir de cauchemars.

Ces temps sont révolus. Depuis une quarantaine d'années l'artisan est stimulé, éperonné serait plus juste, par la multiplicité croissante des découvertes de tous les chercheurs qui investissent son domaine et le forcent sans cesse à redéfinir sa position, à reformuler ses problèmes, à bouleverser ses ambitions. L'artisan est devenu spécialiste, concepteur, mais il est aussi de plus en plus inquiet, de plus en plus nourri d'espoirs et d'ambitions qu'il ne trouve jamais le temps de réaliser.

Ses méthodes sont des puzzles de plus en plus complexes dont les pièces sont déformées à tous moments, auxquels viennent constamment s'ajouter de nouvelles pièces. A peine a-t-il acquis une quasi-certitude, qu'une certitude plus forte la chasse. A peine se laisse-t-il prendre au confortable ronron du structuralisme-behaviorisme qu'on vient lui asséner sous forme de vérité première qu'une langue n'est pas une collection de formes, ni une suite de réflexes conditionnés. A peine a-t-il mis au point des systèmes qui lui paraissent cohérents et efficaces pour l'enseignement de l'oral qu'on vient lui rappeler que l'écrit n'est pas une simple projection sur le papier de formes orales et que les besoins en compréhension de l'écrit sont infiniment supérieurs, dans certains secteurs scolaires notamment, à ceux en communication orale qu'il avait posés, un peu hâtivement, comme prioritaires.

Il voit naître de toutes parts des disciplines nouvelles qui, même avant d'être pleinement constituées, prétendent infléchir ses orientations et modifier ses données. Depuis 1940 il ne s'est pas passé de décennie sans qu'un nouvel astre ne se lève, et que des bouleversements ne s'ensuivent: la linguistique appliquée dans les années 40, la psycholinguistique dans les années 50, la redécouverte de l'existence de l'apprenant en tant qu'être intelligent et responsable et l'essor de la sociolinguistique dans les années 60 entraînant dans son sillage la pragmalinguistique et l'ethnographie de la communication. Et cette énumération superficielle ne rend pas compte du dynamisme interne de chaque discipline, ni de la prolifération des concepts à l'intérieur de chacune.

Le concepteur de méthodes devrait être un être comblé puisqu'il peut puiser à des sources tellement abondantes et constamment renouvelées. Seulement, ce bouillonnement a pour lui de grands dangers. Il présente souvent des zones d'intensité lumineuse qui tendent à rejeter dans l'ombre d'autres parties du spectre; l'engouement pour le structuralisme et le conditionnement avait presque fait oublier que l'apprenant existait en tant qu'individu pensant et créatif. Inversement, le désir actuel, légitime, de centration sur l'apprenant risque de faire oublier qu'une certaine systématisation des connaissances formelles reste nécessaire.

D'autre part, l'emballement collectif pour certaines idées ne s'embarrasse pas toujours de savoir si ces idées sont suffisamment cohérentes et explicites pour être immédiatement applicables. Une nouvelle réflexion théorique fait souvent naître plus de problèmes qu'elle n'en résoud. Si un auteur choisit d'enseigner une langue comme moyen de communication – choix admis depuis quelques années – l'auteur de méthode cherche naturellement à connaître les règles de la communication et ce qui entre dans cette compétence de communication qu'il est censé aider à construire. Lorsqu'il a épuisé les quelques exemples, particulièrement probants, qui ont servi à le convaincre, il reste seul devant le problème. Les rêves de certains sont bien souvent le cauchemar des autres!

D'autant plus que le concepteur de méthodes, de plus en plus conscient de son rôle d'apprenti sorcier, ne doit pas perdre de vue ses responsabilités, sa réalité. S'il veut convaincre les autres de son utilité, s'il veut être crédible, c'est à lui qu'il appartient de décrire les propriétés de l'objet qu'il tente de réaliser, de fournir les critères d'évaluation de son travail, de définir son rôle.

Il doit d'une part essayer d'assimiler, traiter, combiner, utiliser les données nouvelles et de les amalgamer aux idées anciennes qui ont fait leurs preuves, afin de produire, pour ceux, nombreux, qui ne peuvent résoudre eux-mêmes tous les problèmes, apprenants et professeurs, les "méthodes" qu'ils attendent. Et ces méthodes ne sont pas des objets gratuits conçus pour le seul plaisir du concepteur. Ce sont des instruments dont les objectifs et le contenu sont définis en fonction des besoins reconnus du public d'apprenants, des ensembles pré-fabriqués pour faciliter un apprentissage continu jusqu'au niveau désiré.

C'est ce concept de méthode que nous allons essayer de préciser ici: un objet déterminé par un ensemble de contraintes dont l'utilité peut être évaluée.

Parmi les contraintes qui pré-déterminent les méthodes, les mieux connues sont les contraintes externes qu'on peut répartir en cinq catégories:

1. A quoi doit servir la méthode?
   Des progrès considérables ont été réalisés ces dernières années dans la définition des besoins des apprenants. Dans des situations d'apprentissage nettement caractérisées – dans le cas de certains groupes d'adultes en particulier – il est désormais possible d'arriver avec une assez grande précision à déterminer le type d'utilisation de la langue, la nature des situations dans laquelle elle sera utilisée, ainsi que les variables régissant ces situations. C'est la situation de départ la plus favorable pour le concepteur de méthode. Mais dans de nombreux cas les besoins échappent à une définition univoque. C'est le cas des secteurs scolaires où l'examen final imposé par l'institution dans le cadre de laquelle se fait l'apprentissage et les programmes officiels orientent le "à quoi" et le "pourquoi" de la méthode[1]. C'est également le cas de secteurs adultes pour lesquels on ne connaît que des besoins généraux. Le concepteur est alors obligé de prendre ses responsabilités et de compléter lui-même la grille d'objectifs.

2. A qui est-elle destinée?
   Toutes les variables concernant l'apprenant sont essentielles: l'âge, le sexe, les aptitudes, le milieu social et culturel, les connaissances déjà acquises, les habitudes de travail, le temps qu'il va consacrer à son apprentissage, et surtout les facteurs personnels pouvant déterminer ses motivations.
   S'il est impossible de tenir compte de tous ces facteurs dans la méthode – au niveau d'un secteur scolaire national par exemple, où les différences entre les individus peuvent être considérables – on peut essayer de les satisfaire, au moins partiellement, au moment de la mise en oeuvre en indiquant au professeur des stratégies différenciées, des rythmes à adapter, des exercices diversifiés . . .

3. Par qui sera-t-elle enseignée?
   La personnalité du professeur, son enthousiasme et ses motivations, son attitude envers les autres, ainsi que sa connaissance de la langue, sa formation et son expérience pédagogique, sont des facteurs qui peuvent orienter le concepteur de méthodes dans le choix des responsabilités à confier au professeur, le type de rapports enseignant-enseigné qu'il peut escompter ou préconiser, le degré de complexité qu'il peut introduire dans les activités de classe ou les exercices, les appareils ou le matériel collectif sur lequel il peut compter, et les conseils qu'il fournira au professeur. Une "méthode" est non seulement un soutien, une source d'inspiration, un répertoire de techniques, un instrument permettant d'économiser du temps et des efforts dans les préparations, mais aussi un moyen de formation pour le professeur qui travaille seul. Les conseils proposés doivent à la fois garantir une utilisation sans problèmes trop graves, avec une efficacité acceptable, et amener le professeur à se poser des problèmes pratiques et théoriques.

1 Ces programmes ne sont le plus souvent que des listes de contenu lexical et grammatical. D'autre part, les examens n'intervenant en général qu'après plusieurs années d'enseignement, le concepteur conserve, avec les débutants tout au moins, une assez grande latitude.

De toute évidence le temps dont dispose le professeur pour préparer ses cours, réfléchir aux problèmes et donc affronter dans de bonnes conditions les aléas d'une reconversion doit être connu du concepteur. Dans certains pays la charge hebdomadaire dépasse 40 classes! Quel investissement personnel demander alors au professeur?

4. Dans quelles conditions sera-t-elle utilisée?
   Ces contraintes sont en général mieux connues, surtout lorsqu'il s'agit de publics "captifs" apprenant dans le cadre d'institutions. Les programmes et les directives édictées par un ministère de l'éducation, les pouvoirs et les tendances de l'inspection, influeront sur les choix des contenus et des techniques pédagogiques.
   La durée des classes et leur fréquence, sont un facteur déterminant pour le découpage de la matière à enseigner et la nature de certains exercices. Enfin l'équipement des classes en matériel scolaire et en appareils et le nombre moyen d'élèves par classe sont souvent un frein aux ambitions du concepteur.
   Des problèmes idéologiques peuvent également se poser . . .

5. Sous quelle forme la méthode sera-t-elle diffusée?
   Que la méthode soit diffusée par un organisme officiel ou par un éditeur, le fabricant-diffuseur interviendra pour limiter le nombre des pages à imprimer, le nombre de couleurs, d'illustrations, de bandes magnétiques, de films fixes, de figurines pour tableau de feutre, de fiches de jeu de rôle et autres éléments, et pour normaliser la présentation.

Toutes ces contraintes sont connues et répertoriées. Tout concepteur de méthode est forcé d'en tenir compte; les seules limitations viennent, d'une part, de la précision des informations qu'il a pu recueillir et, d'autre part, du désir qu'il a de ne pas observer volontairement certaines contraintes, soit pour s'opposer à l'institution, soit pour secouer le poids de la tradition chez certains professeurs, soit pour expérimenter des stratégies ou des instruments nouveaux, soit tout simplement parce qu'il ne lui est pas possible de se plier à toutes les contraintes contradictoires. Il n'existe pas encore de formule préétablie . . .

Les contraintes externes imposent des choix fondamentaux mais larges, définissent des orientations, permettent de fixer de façon réaliste les ambitions et les moyens de les satisfaire. Mais il reste au concepteur à résoudre bien des problèmes. Même dans le cas privilégié où le type d'utilisation que l'on veut faire de la langue est défini sans ambiguïté, ainsi que la nature des situations d'utilisation et les fonctions en discours à mettre en jeu, il reste à

- préciser les actes de paroles à faire produire ou comprendre, à choisir les réalisations linguistiques les plus probables, les plus utiles, les plus "simples", à déterminer les règles de fonctionnement et les règles d'usage à enseigner (choix des éléments à enseigner)

- découper la matière et l'agencer
- décider d'un cadre et d'une structure de présentation pour la classe, à choisir les thèmes et les textes supports, les situations d'enseignement, les types d'activités et d'exercices, à définir le rôle et la forme des auxiliaires imprimés, visuels et sonores (mise en oeuvre)
- orienter les rapports enseignant-enseigné, prévoir les responsabilités de chacun, préciser l'enchaînement et la nature des activités et des exercices (techniques et procédures)
- prévoir les moyens d'évaluation
- rédiger le tout, monter l'expérimentation, procéder à la refonte et contribuer à l'édition!

Ce sont les opérations méthodologiques énumérées plus haut qui, véritablement, définissent la méthode. Elles dépendent des contraintes déjà définies et elles s'appuient sur l'état des connaissances au moment où la méthode est conçue, connaissances théoriques et résultats d'expériences. Les décisions possibles sont nombreuses sous chacune des rubriques, et leurs combinaisons innombrables.

Le rôle du concepteur est alors déterminant. Le produit dépend de son expérience, de sa formation et de sa capacité à faire une synthèse utile des idées et des expériences de multiples chercheurs et à les appliquer en assurant une cohérence interne à l'objet qu'il produit. Ce faisant le concepteur réagit à un deuxième système de contraintes que nous pourrions appeler contraintes méthodologiques ou contraintes internes.

Au niveau du *choix des éléments à enseigner* on est passé en quelque cinquante années de l'empirisme éclairé à une sélection des éléments lexicaux et grammaticaux fondée sur des critères statistiques, fonctionnels, formels, comparatifs. Formes linguistiques et règles de fonctionnement sélectionnées grâce à ces critères ont constitué pendant longtemps le stock de rouages et de pignons à partir duquel on montait la machine. Dans les années 60, la prise de conscience du fait qu'il n'y a pas parallélisme entre fonction en grammaire et fonctions différentes selon la situation d'utilisation ou qu'une même fonction peut se retrouver dans des situations très différentes, a donné la priorité à la définition des besoins de communication.

Les concepteurs de méthode n'ont pas encore trouvé la façon d'harmoniser, pour les débutants, les exigences d'une approche notionnelle-fonctionnelle où l'essentiel est de partir de besoins "réels" et de faire passer le message en situation authentique en utilisant les actes de paroles les plus appropriés dans la situation, et celles de l'approche structurale qui vise à faire comprendre et produire des formes linguistiquement correctes en allant du "simple" au "complexe".

Au niveau de *l'agencement*, de l'organisation des matériaux, les solutions de compromis actuelles ne sont pas satisfaisantes. L'intérêt indéniable d'une progression permettant la satisfaction immédiate de besoins de communication grâce aux seuls énoncés imposés par les variables de la situation, et portant non seulement sur les fonctions en discours mais aussi sur l'introduction progressive de variables situationnelles, ne doit pas faire oublier qu'un minimum d'ordre doit subsister dans l'aspect linguistique de l'agencement. La voie moyenne semble être un compromis difficile où certaines formes sont apprises globalement en attendant le moment d'être replacées dans un cadre grammatical explicatif et d'autres sont expliquées ou activées.

Mais le problème le plus actuel pour le concepteur de méthode est de préciser ce que peut être une progression "fonctionelle" pour une méthode de débutants, sur quels aspects de la communication elle porte, et quelles sont les variables à contrôler. Au niveau des choix le concepteur aura décidé quels domaines notionnels, ou quels aspects de ces domaines, il veut explorer dans un premier temps. Il aura également constaté que parmi les actes de paroles pouvant avoir les fonctions en discours qu'il désire retenir, certains sont sur le plan de la forme moins complexes que d'autres, les variables de la situation étant constantes (mêmes interlocuteurs, mêmes rapports sociaux, même sujet, même canal pour la communication, même lieu, mêmes référents . . .)

> S'il s'agit par exemple d'exprimer un désaccord, on pourra dans un premier temps se limiter à "Mais non". – "C'est inexact". – "Pas d'accord". – pour introduire ensuite, lorsque cette notion reviendra dans une situation, „Je ne suis pas d'accord" – "Vos idées ne sont pas acceptables" – "Je ne suis pas convaincu" – et plus tard "Je ne partage pas du tout vos idées", "Vos idées me paraissent tout à fait fausses", etc. . . . Il semble en effet, possible, tout en restant dans les limites imposées par les variables d'une situation donnée, d'introduire des formes linguistiques d'une complexité croissante.

Mais une approche fonctionnelle implique bien autre chose. Elle implique une prise de conscience de l'importance des variables situationnelles. L'énoncé n'est pas appris d'abord, puis utilisé. Il est présenté ou produit directement en tenant compte du rôle que joue le locuteur, de la personne à qui il s'adresse, etc. . . Nous pouvons donc essayer de contrôler ces variables et ne les introduire que progressivement. On peut limiter, par exemple, le nombre des protagonistes, ne proposer que des situations entre des personnages de caractéristiques semblables sans faire varier les rapports sociaux, contrôler les thèmes, etc. . .

Evidemment nous sommes encore loin de l'utilisation libre du langage dans une situation qui se développe selon l'humeur du moment des personnages ou en fonction d'événements extérieurs imprévus, de ces situa-

tions ouvertes de la vie réelle . . . Mais une des responsabilités de l'auteur de méthode n'est-elle pas de veiller à ce que les solutions qu'il propose soient utilisables, sans trop de risques, par le plus grand nombre?

> Le concepteur de méthode peut proposer des structures nouvelles. Il peut, par exemple, créer des éléments modulaires centrés, chacun, autour d'une situation reconnue utile (comme par exemple découvrir l'identité de quelqu'un, demander une autorisation, faire un achat). Chaque situation fait intervenir de façon largement prévisible quelques notions (saluer, exposer un problème, demander une permission, accorder ou refuser, exposer des raisons . . .) Les modules sont organisés selon une progression en spirale; à chaque étage de la spirale des variables nouvelles sont injectées amenant une richesse et une complexité plus grande du langage utilisé. Ces modules, à la fois complémentaires et en recoupement plus ou moins prononcé sur le plan des notions abordées et du langage utilisé, peuvent être choisis par les apprenants dans l'ordre qui leur convient et poussés jusqu'au niveau désiré.

D'autres agencements conciliant aspects notionnels et linguistiques sont aisément concevables mais, en raisonnant ainsi, le réalisateur de méthode continue d'évoluer dans l'optique qui prévaut depuis une trentaine d'années, optique fondée soit sur la croyance que les besoins des apprenants se situent avant tout en communication orale, soit sur celle qu'il convient, de toutes manières, de favoriser d'abord la communication orale, quel que soit l'objectif final. C'est un peu dans cet esprit que semblent avoir été réalisés les travaux du Conseil de l'Europe, et les résultats de l'équipe poussent la nouvelle vague de réalisateurs de méthodes à tenir des discours comparables à ceux tenus plus haut.

Or il s'avère que, dans l'apprentissage du français tout au moins, les besoins dominants se situent en compréhension écrite, accompagnée d'un minimum d'oralisation, et non plus en communication orale. C'est le cas des secteurs scolaires de beaucoup de pays d'Amérique Latine, par exemple, où le français n'est souvent plus enseigné dans le secondaire que pendant deux années à raison de deux ou trois classes de 35 à 45 minutes par semaine. Va-t-on lancer ces élèves dans une approche notionnelle qui leur permettrait d'acquérir une certaine compétence, très limitée, en communication orale? Ce serait oublier que l'immense majorité d'entre eux ne parleront jamais à des francophones, que cette utilisation problématique est repoussée à un avenir lointain, que les professeurs ne possèdent souvent pas eux-mêmes la compétence requise, que les conditions d'enseignement ne permettent pas toujours l'emploi des techniques qui seraient préconisées. Le discours méthodologique à tenir est alors fort différent du précédent.

Il semblerait légitime que les décisions du concepteur de méthode soient alors prises en fonction de ce qu'il sait des stratégies utilisées par

un lecteur, des besoins en lecture qu'il peut établir pour son public, de la part de communication orale qu'il désire conserver, du "connu" des apprenants, c'est-à-dire de ce qu'il peuvent comprendre dans un texte français à partir des formes de leur propre langue, de leur aptitude à prendre appui sur l'organisation d'un document (structure iconographique) et de leur connaissance du sujet traité.

La méthode posera à son auteur des problèmes nouveaux comme celui de l'oralisation éventuelle d'un texte écrit[2], du dosage écrit-oral (le cas échéant) et de la différence entre ces situations de communication, du choix des objectifs et des éléments à enseigner (reconnaissance des formes linguistiques, structures d'énoncés et de textes, stratégies d'inférence . . .) du découpage et de l'agencement de la méthode.

Si ces deux types de méthode, correspondant à deux grands types de besoins actuels, posent des problèmes très différents au concepteur sur le plan du choix des objectifs, des contenus, des approches et de l'agencement, qu'en est-il de ceux qui se posent à lui sur le plan de la mise en oeuvre?

L'orientation générale pourra être commune. D'une part, le désir actuellement largement ressenti de laisser l'étudiant prendre le plus possible de décisions et de responsabilité dans son apprentissage et de tenir compte dans la construction de la méthode des différences entre apprenants amènera à imaginer des solutions comme modules ou textes à choix libre, exercices auto-correctifs à différents niveau de difficulté, tests pour auto-évaluation, propositions d'itinéraires souples d'apprentissage avec définition d'étapes courtes articulables de diverses manières, intégration de documents destinés à provoquer une réflexion de l'élève sur sa façon d'apprendre.

Par contre les activités de classe et les exercices, largement déterminés par les choix d'objectifs et la forme de la communication souhaitée et par le matériau utilisé, seront très différentes. Dans les nouvelles méthodes fonctionnelles on s'efforcera de réduire la part du formel et du mécanique et de proposer des situations de communication ayant au moins les apparences de l'authentique.

Dans un premier temps, la langue maternelle devra jouer un rôle inconnu dans les méthodes dites audio-visuelles ou audio-orales. Elle pourra servir à préciser les variables de la situation qui conditionnent les actes de paroles, à discuter de l'efficacité des messages transmis, à faciliter la demande de moyens d'expression. La communication sera en partie

2 Certains auteurs n'ayant pas rompu avec les exigences des méthodes antérieures se contentent d'un condensé rapide audio-oral et, sur des bases peu sûres, essaient de continuer de traiter le problème du passage de l'oral à l'écriture.

guidée et stimulée, en partie spontanée et authentique. Des stimuli audio-visuels (séquences de sons, diapositives) ou des fiches de jeu de rôle orienteront les apprenants vers l'utilisation de notions que des conversations libres en face-à-face ne pourraient déclencher. Les exercices linguistiques seront la conséquence de besoins de communication ressentis mais mal satisfaits pour des raisons linguistiques.

Dans les nouvelles méthodes de lecture, par contre, l'étudiant aura à choisir entre un certain nombre de textes ayant le plus possible les apparences de l'authentique, mais dont le contenu et la forme devront également tenir compte du "connu" des apprenants, accompagnés de notes et d'exercices destinés à l'aider à acquérir les techniques et les stratégies requises pour développer sa compétence de lecteur en langue étrangère.

La langue maternelle permettra de mieux exposer ou discuter la manière d'apprendre et de mieux mettre en place les stratégies les plus efficaces. Peu à peu la langue étrangère pourra se substituer à elle, les connaissances acquises par le biais de l'écrit servant de tremplin. Les exercices linguistiques, largement auto-correctifs, seront imposés par le choix du concepteur d'une définition de ce qu'est la lecture. Le matériel pourra être gradué de telle sorte que le point atteint dans l'utilisation soit une première évaluation de la compétence de l'élève . . .

Partis de considérations générales nous venons de donner un aperçu plus concret des types de solutions qu'un concepteur de méthodes peut actuellement essayer de mettre sur pied. Nos lecteurs ne doivent pas en retenir l'impression que les types de méthodes évoqués sont les seuls possibles – il y a autant de méthodes que de problèmes à résoudre et de concepteurs –, ni que les solutions esquissées ici sont les meilleures. Mais il fallait aller suffisamment loin dans la spécificité pour montrer la manière dont les méthodes se façonnent et quelles mesures un concepteur peut prendre pour répondre à un besoin ou une catégorie de besoins.

Ce concept rejette – tout au moins pour les besoins de cet exposé – l'entreprise dont la spécificité est telle qu'elle ne s'adresse qu'à un seul élève, ou à un petit groupe, qui négocie avec l'enseignant les décisions concernant les objectifs, les stratégies, les techniques et les matériaux à utiliser. Ils redécouvrent ensemble les problèmes du concepteur et assument ses responsabilités. Mais leur cheminement reste plus souvent unique et non transmissible.

Reste également en dehors de notre concept de méthode les collections de matériaux pédagogiques, dictionnaires, grammaires, documents authentiques qui peuvent servir de matériaux-ressources mais qui, n'étant pas conçus pour présenter les faits et les opérations dans un ordre optimal pour l'apprenant et ne comportant pas de mode d'emploi systé-

matique, rejettent en fait la responsabilité des décisions méthodologiques sur l'apprenant qui doit construire chemin faisant sa propre "méthode".

Ce n'est pas que nous dénions tout intérêt à ces collections de documents, aux éléments modulaires sans suite, aux expériences de construction méthodologique vécues par un groupe. De ces essais naissent souvent les idées, les solutions généralisables plus tard. Il n'est pas question non plus de nier le fait qu'il soit possible d'apprendre une langue avec des "méthodes" frustes, ou même sans avoir recours à une méthode. Les méthodes traditionnelles et le bain linguistique ont fait leurs preuves. Mais si le concepteur de méthode n'a pas joué pleinement son rôle, les autres protagonistes du drame de l'apprentissage se sont substitués à lui . . .

Une méthode pourra donc se caractériser grâce à une série de paramètres reflétant chacune des étapes de sa construction, les décisions prises à une étape conditionnant partiellement l'étape suivante.

On pourra distinguer, par exemple, entre une méthode "adultes" à dominante orale, de type structural-fonctionnel, à progression cyclique, à activités et exercices surtout ouverts avec support audio-visuel, et une méthode pour adolescents orale-écrite, de type structural, à progression cyclique, à activités et exercices à dominante fermée avec support audio-visuel et cahier d'exercices auto-correctifs

D'autres critères peuvent être retenus pour caractériser les méthodes mais

– les choix initiaux étant déterminants, ce sont les premiers paramètres qui caractériseront le mieux l'ensemble,

– en aucun cas on ne choisira un critère mineur pour caractériser l'ensemble. On évitera de parler de méthode directe, de méthode audio-visuelle, de méthode niveau-seuil . . . Ces dénominations sont insuffisantes et souvent trompeuses.

Cependant la caractérisation précédente ne suffit pas pour qu'une méthode ait pleinement droit à son titre. Conçue comme objet devant résoudre des problèmes et résultat d'un contrat tacite entre son auteur et le public visé, elle doit être soumise à l'épreuve de la réalité.

En plus de l'obligation d'être *méthodologiquement cohérente*[3] et *valide*[4], une méthode doit avoir trois qualités essentielles.

3 Les choix ne devant pas être incompatibles comme celui d'une méthode prônant l'autonomie et la créativité de l'élève et proposant surtout des activités et des exercices fermés.

4 Elle doit bien proposer à l'apprenant ce qu'elle prétend enseigner et ne pas faire comme ces méthodes qui testent la discrimination phonétique ou la compréhension écrite sans fournir les moyens de leur apprentissage.

– Elle doit être acceptée par le public auquel elle est destinée. L'*acceptabilité* nous paraît venir en premier. En effet une méthode qui effraierait au départ les utilisateurs par la nouveauté ou l'extravagance de ses propositions resterait lettre morte. Quelquefois le rejet n'est fondé que sur un ou deux aspects rebutants que le concepteur peut facilement modifier. Les sondages sur l'acceptabilité doivent être faits en cours d'élaboration, près des enseignants, mais aussi des élèves.

Elle doit être utilisable dans les conditions prévues. La *factibilité* ne peut s'apprécier qu'une fois les matériaux expérimentaux assemblés et mis en forme: certaines activités peuvent apparaître irréalisables, soit que le professeur ne dispose pas du matériel ou de l'installation adéquate, soit qu'il ne soit pas préparé à l'utilisation des appareils, soit qu'il refuse de s'initier à certaines stratégies ou à certaines démarches pédagogiques, soit tout simplement que le découpage et le dosage aient été mal calculés.

Si les exigences précédentes semblent aller de soi – encore faut-il en tenir compte – il est plus difficile de prouver l'exigence essentielle, *l'efficacité*.

On ne peut évidemment se fier aux déclarations plus ou moins enthousiastes des convertis de la première heure. La foi en une méthode est certainement un facteur important de succès et de réussite chez les fidèles, à condition d'être fondée. Or le concept d'efficacité est difficile à cerner et doit être redéfini dans chaque cas.

Si on se limite à l'efficacité pratique immédiate, il est certain que les nouvelles grilles de définition des besoins, permettant de fixer des objectifs précis, faciliteront la tâche de l'évaluateur. Le problème est que nous ne savons pas encore évaluer assez précisément l'efficacité d'une communication réalisée dans des conditions authentiques et que le cadre de cette vérification est coûteux à monter. Mais disons que, dans ce cas, l'étudiant lui-même est bon juge dès qu'il a à faire face aux problèmes réels. Qui faudra-t-il blâmer d'ailleurs en cas d'insuccès? La méthode, ou le professeur-animateur, ou l'étudiant lui-même qui n'aura pas consenti l'investissement nécessaire?

Le problème est bien plus complexe dans le cas des publics captifs de secteurs scolaires. Les objectifs, autres que de contenus, sont mal définis. Il y a conflit entre les objectifs déclarés qui sont, à long terme, types d'utilisation de la langue ou examens, et ceux qu'on peut attribuer à une classe de première année de jeunes débutants. Les premiers sont nécessairement généraux et ne tiennent pas compte de variables aussi importantes que le sexe, l'âge réel, le milieu social. Pour toutes ces raisons il convient peut-être de renoncer momentanément à évaluer les résultats en valeur absolue, ou même d'évaluer les résultats en fonction des objectifs déclarés dans la méthode (il suffirait à un auteur d'être très modeste dans

ses ambitions pour prouver cette "efficacité"). On peut par contre essayer de mesurer l'efficacité relative, par rapport aux résultats obtenus avec d'autres méthodes utilisées dans des conditions comparables[5].

La tâche du concepteur ne s'arrêterait donc qu'après les résultats de son expérimentation et les modifications qu'elle entraînerait pour la méthode.

On conçoit peut-être mieux maintenant le rôle – un peu idéalisé peut-être – d'un concepteur de méthode. Il doit trouver des solutions à des situations d'enseignement des langues en perpétuel devenir. C'est sa raison d'être principale et sa réalité. Cet objectif, jamais rempli, il a conscience de le poursuivre un peu à tâtons, comme un ingénieur qui ne finit jamais de perfectionner le moteur sur lequel il travaille.

Tout en remplissant son contrat il doit penser à faire progresser la profession, faciliter les évolutions et préparer des changements plus radicaux. Il se doit donc de donner des rêves et des espoirs aux autres en leur montrant des voies nouvelles. Aucune méthode ne peut et ne doit être le résultat pur et simple d'une "étude de marché". Tout en se gardant du rêve en ce domaine, il doit le provoquer et mesurer les conséquences de ses audaces à l'expérimentation.

Il doit enfin rester en étroit contact avec la recherche de ceux qui l'aident à façonner ses idées. Il doit se livrer à un patient travail de synthèse, se laisser aller à rêver, et devancer le moment des applications réalisables. Il doit contribuer à construire une théorie de l'application, théorie unifiante destinée à rendre ses pratiques plus cohérentes, plus rigoureuses, plus efficaces et plus facilement évaluables. C'est peut-être son rêve le plus constant, si on met entre parenthèses cet autre rêve auquel il revient constamment: produire cette méthode idéale ouvrant toutes les avenues et tous les espoirs, que des professeurs enthousiastes utiliseraient avec des élèves motivés, en la recréant chaque fois . . .

5 Au cours d'une évaluation de ce genre, réalisée en 72–73 et portant sur la méthode d'anglais pour débutants du secondaire "IT'S UP TO YOU", un même professeur se chargeait dans le même établissement de deux classes parallèles, dont les élèves étaient choisis au hasard. Dans l'une il utilisait la méthode dont il se servait auparavant, dans l'autre la version provisoire d'IT'S UP TO YOU, classe de 6°. En début d'année on avait recueilli pour chaque élève des indications sur son âge, sexe, milieu social, et ses aptitudes à l'apprentissage des langues, ainsi que pour chaque professeur. Chaque élève s'était vu attribué une "variable composée" regroupant les facteurs énoncés plus haut, mais pondérés a posteriori en fonction des données recueillies. On avait pu ainsi comparer, non des classes entières, mais des paires d'élèves dont les variables composées étaient équivalentes.

Commentaire de Paul Mauriac, Université de Zurich

De l'article de *G. Capelle,* je retiendrai en premier lieu qu'il tire un signal d'alarme: les idées nouvelles en matière de didactique des langues se succèdent à un rythme accéléré, fusant de toutes parts et dans toutes les directions. C'est normal, c'est sain, c'est prometteur. Mais attention, nous dit-on dans *Rêve et Réalité:* ce foisonnement d'idées n'est riche pour le moment que de promesses, et il y a un risque certain à créer un matériel didactique disparate à partir d'une intuition, si géniale soit-elle, et à le baptiser méthode d'enseignement. En cette période intermédiaire où linguistes et enseignants attendent la venue hypothétique d'une théorie unifiante nouvelle, c'est une attitude réaliste de refus de l'aventure pédagogique. On appréciera, en Suisse comme ailleurs, la sagesse et la prudence de tels propos.

G. Capelle suggère une organisation souple à partir d'éléments modulaires, agençables selon plusieurs possibilités en unités courtes, et formant un ensemble méthodologiquement complet, cohérent et efficace. C'est, à mon avis, le plan théorique d'une méthode que j'appellerai mixte, en ce sens qu'elle conserve les aspects essentiels des méthodes dites traditionnelles, mais qu'elle prend à son compte, en les adaptant, certaines des idées nouvelles exposées ici même. Ce souci de moderniser en surface un type de méthode fondamentalement traditionnel est louable en soi. Il amène nécessairement un nombre impressionnant de compromis, mais c'est inévitable dans toute méthode. Ce qui me semble plus discutable, c'est la conception même de ce que doit être une méthode d'enseignement des langues aujourd'hui. Pour l'auteur, il paraît évident qu'une méthode doit tout contenir, et ne laisser que peu de place à l'imagination de l'enseignant.

L'enseignant. Il a été très peu question, jusqu'ici, de lui et de sa place dans le processus d'apprentissage. Or, c'est à lui que seront confiées la méthode et son application, c'est sur lui que rejaillira, éventuellement, l'échec. C'est lui, qu'on le veuille ou non, qui tient le manche de l'outil. Aussi, il me paraît vain d'entrer dans une querelle des Anciens et des Modernes avant que ne soient définis avec clarté et d'une manière satisfaisante pour tous 1) le but de l'apprentissage des langues vivantes à l'école, et 2) le profil de l'enseignant-type souhaité, ses relations avec la méthode, ses relations avec son public.

La question du but de l'enseignement des langues vivantes à l'école demande, à mon avis, une réponse extrêmement modeste: il ne s'agit évidemment pas de fabriquer, au terme de l'apprentissage, des bilingues! Mais on peut estimer la partie scolaire gagnée lorsqu'on a réussi à donner à l'élève, non pas tellement les moyens, mais surtout le goût, de compléter

sa compétence en langue seconde en-dehors de l'école. Le pire ennemi des cours de langue, c'est bien connu, reste l'ennui. Cela amène à se poser les questions suivantes:

1. Faut-il concevoir une méthode-bible, omniprésente dans la leçon, destinée à des enseignants-répétiteurs qui "font le livre, tout le livre et rien que le livre"? Une telle méthode, avec sa cohérence interne, certes, mais aussi avec les limites qui en découlent nécessairement, ne deviendra-t-elle pas rapidement figée, donc sclérosante? Ne risque-t-elle pas d'empêcher que l'imagination, comme le souhaite R. Richterich, ne prenne le pouvoir dans la classe?

2. Ce genre de méthode ne contribue-t-il pas à perpétuer, en dépit d'un certain rajeunissement, un type de relations enseignant-enseignés largement contesté depuis une bonne décennie?

3. Peut-on vraiment espérer qu'une méthode mixte, appliquée dans le cadre rigide du secteur scolaire, puisse permettre des stratégies différenciées et des rythmes d'apprentissage adaptables, si l'on accepte comme définitive et immuable la contrainte que constitue ce cadre même?

4. D'un autre côté, la théorie de la méthode blanche, en perpétuelle conception, semble encore largement utopique dans l'état actuel des choses. A laisser aux enseignants toute liberté dans la détermination des objectifs d'apprentissage, dans le choix et l'application d'une stratégie, ne court-on pas le risque d'exiger d'eux une super-compétence, une super-disponibilité dont un petit nombre seulement seront capables, compte tenu du type de formation qu'ils ont reçu, et du nombre d'heures qui leur est imposé?

Dans le désarroi que l'on ressent actuellement chez les enseignants de langues vivantes, au niveau adultes en tout cas – tous redoutent la disparition des manuels, et bien peu sont satisfaits des matériels existants – on sent une assez large demande pour un matériel didactique extrêmement varié, qui offre à l'équipe enseignant – enseignés un grand choix d'activités et de types d'exploitation possibles. Chaque enseignant ferait de ce matériel à facettes, en fonction de ses caractéristiques personnelles, en fonction des besoins ponctuels de son public, une méthode, sa méthode. C'est, je crois, ce type d'objet didactique, plus proche de la conception exposée par D. Coste, qui est le plus à même de satisfaire les préoccupations actuelles des enseignants et des élèves. Cette (r)évolution se fera-t-elle? Nous n'en savons rien encore. Mais en tout cas, elle ne se fera qu'avec et par les enseignants. Encore faut-il que les concepteurs de méthodes tiennent compte de leurs désirs . . .

En conclusion, pour reprendre l'image de l'ingénieur qui perfectionne continuellement son moteur, je dirai qu'il est parfaitement compréhen-

sible de voir commercialiser un moteur qui n'est peut-être pas tout à fait au point. Mais il paraît essentiel que le constructeur s'efforce de concevoir un moteur qui réponde le mieux possible aux exigences du conducteur. Après tout faut-il le rappeler, c'est en grande partie de lui qu'il dépend que le voyage soit agréable ou non, que le passager ait envie ou non d'aller jusqu'au bout.

Gestaltung und Stellenwert der Lehrmaterialien im Fremdsprachenunterricht: Synthese des Kolloquiums

Siegfried Wyler, Hochschule St. Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und Kantonsschule St. Gallen

Die eingehende und umfassende dreitägige Diskussion neuerer Lehrwerke und ihres Stellenwertes im Unterricht war zunächst dadurch charakterisiert, dass sie auf zwei Ebenen geführt wurde: einerseits konzentrierte sich das Interesse auf das methodische Vorgehen und die zu wählenden didaktischen Massnahmen, andererseits auf die theoretischen Grundlagen einer zu wählenden Fremdsprachendidaktik. Diese Ausrichtung hatte nun zur Folge, dass die Diskussion der zu behandelnden Sache eher abstrakt, d. h. wenig anschaulich geführt wurde. Es wurde allerdings bald deutlich, dass diese Abstraktheit, das Verweisen auf Allgemeines anstelle des Speziellen, Beispielhaften innere Gründe hatte. Die Kluft zwischen prinzipiellen Überlegungen, allgemeinen Prinzipien der Methodik und Didaktik und den tatsächlich bestehenden Gegebenheiten, die u. a. bestimmt sind von lokalen, regionalen, nationalen, altersmässigen, lehrzielbestimmten Entscheidungen, z. T. auch von ausserschulischen Instanzen, schafft so vielfache und verschiedenartige Voraussetzungen, dass es äusserst schwierig ist, verbindliche Aussagen über die didaktischen Umsetzungen methodischer Grundsätze zu machen.

Dieser symptomatische Umstand führte denn dazu, dass die Erörterungen des Kolloquiums weniger Darlegungen einzelner Lektions- oder Unittypen oder Anwendungen von linguistischen Theorien darstellten, sondern vielmehr eigentliche Grundsatzdiskussionen waren. Hier zeigte sich nun aber im Verlauf der Verhandlungen doch mit einiger Deutlichkeit, dass in einer heute geführten Diskussion über Lehrwerke gegenüber den Voraussetzungen für die Erstellung von Lehrbüchern und zugehörenden Materialien und ihrem Stellenwert im Unterricht zur Zeit vor rund zehn Jahren eine stark veränderte Grundhaltung und das Hervortreten wesentlich andersartiger Prinzipien festzustellen ist.

In den Papers und den Diskussionen ist deutlich hervorgetreten, dass heute keine Lehrwerke mehr erarbeitet werden, die ausschliesslich oder auch nur vorwiegend auf Pattern/Strukturen und Pattern Drill oder totaler Language Immersion aufgebaut sind. Eine eindeutige Abkehr von einem Strukturalismus und Behaviorismus der vierziger und fünfziger Jahre ist unverkennbar. Aus den Ausführungen liess sich recht eigentlich heraushören, dass Lehrwerke strikter behavioristisch-strukturalistischer Obser-

vanz geradezu mit Verachtung gestraft werden. Das trifft natürlich auch die audio-visuellen Lehrgänge. Man befindet sich heute offensichtlich in einer Phase der Abkehr von Errungenschaften, von denen man sich – vornehmlich unter dem amerikanischen Einfluss der unmittelbaren Nachkriegszeit – eine grössere Effizienz im modernsprachlichen Unterricht versprochen hatte, als dies mit den damals herkömmlichen Mitteln der Fall war. Heute wird deutlich, dass die Übernahme von Methoden und Instrumenten durch englische, französische und teilweise auch deutsche Autoren doch zu rasch und zu unreflektiert erfolgt war. Der angestrebte Erfolg hat sich offensichtlich nicht eingestellt. Ernüchternd wirkten ja ganz besonders die Ergebnisse eines auf Pattern Drill aufgebauten Sprachlaborunterrichts im Zuge der in Amerika und England durchgeführten mehrjährigen Evaluationen. (Siehe CILA Bulletin 1974/20: *Rôle et efficacité du Laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire.)*

Mit dieser Ernüchterung einher geht offensichtlich die Einsicht, dass die Beherrschung sprachlicher Fertigkeiten, sogenannter sprachlicher Skills noch nicht eigentliche Sprache darstellt. Die so erworbene „Sprache" ist zu abhängig von Stimuli, die sie auslösen müssen. Treten die verlangten Stimuli nicht ein, so tritt anstelle der sprachlichen Aktion oder Interaktion die Ratlosigkeit des Sprechers, bzw. Hörers. Sicher dürfen die Einsichten Bloomfields, Skinners (um nur einige zu nennen) nicht einfach als unrichtig abgetan werden. Es ist nicht mehr wegzudenken, dass Stimulus und Response, Kodierung und Dekodierung wichtige Prozesse im Sprachgeschehen sind und als solche auch in einer Fremdsprachendidaktik ihren Platz finden müssen. Sie sind aber – das zeigt die Unbefriedigtheit der Lehrwerkautoren, der Lehrkräfte und wohl auch der Lernenden –, falls man sie zur ausschliesslichen Basis einer Didaktik macht, nicht in der Lage, Lehrwerke zu erzeugen, die Schüler und Lehrer genügend motivieren und eine befriedigende Effizienz erbringen. Strukturendrill und Stimulusbeantwortung kann wohl zu genormtem Sprachverhalten führen, es führt aber auf die Dauer kaum zu grosser Befriedigung beim Lernenden, weil sie ihn zu sehr auf das spezifische Lehrwerk einengen oder den Rahmen der Sprachmächtigkeit eng halten. Wo aber beim Sprachenlernen keine Freude dabei ist, da bleibt die Effizienz aus.

Es ergibt sich nun eine zwiespältige Situation, die sich auch im Kolloquium recht deutlich abzeichnete. Noam Chomskys Sprachtheorie wird zwar vielerorts mit Misstrauen begegnet und auch – sicher mit Recht – als nicht ohne weiteres in eine Fremdsprachendidaktik überführbar angesehen. Andererseits ist man sich aber vielleicht doch zu wenig klar darüber, dass es vor allem und in ganz hervorragendem Masse Chomsky's Theorie und die damit verbundene Einstellung zur Sprache schlechthin ist, die für

die heutige kritische Einstellung und für die teilweise Abkehr von einer Stimulus/Response und Strukturen-Drill-Grammatik verantwortlich ist. An die Stelle einer methodisch-didaktischen Auffassung, dass nur wieder erzeugbar sei, was einmal gelernt, bzw. gespeichert worden ist, ist eindeutig wieder die Auffassung getreten, dass Sprache – ist einmal ein Basissystem (auf irgendeine Weise) impersonalisiert – frei erzeugbar wird. Es ist auch folgerichtig, dass nur auf dieser Voraussetzung angenommen werden kann, ein Lernender könne in auftretenden Situationen in eine freie Kommunikation mit einem Gegenüber eintreten. Sprachhülsen, Klischees werden von den heutigen Autoren als leere Drillstrukturen abgelehnt. Ziel des heute angestrebten modernsprachlichen Unterrichts ist, den Lernenden zu befähigen, Rede und Widerrede zu erzeugen aus sprachlichen Elementen, die er sich nur bruchstückweise oder überhaupt nicht in gleichen oder verwandten Situationen angeeignet hat. Das heisst aber in andern Worten, dass eine solche Strategie oder Fremdsprachendidaktik das kreative Element, das im Sprachgeschehen wirksam wird, an zentraler Stelle eingesetzt oder voraussetzt. Hier hat wohl die Fremdsprachendidaktik auf ihre Weise Entwicklungen nachvollzogen, die die moderne Linguistik durchgemacht hat. Aufschlussreich waren in dieser Hinsicht etwa die Ausführungen von Herrn Brumfit und der von ihm verwendete Terminus „groping for language".

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass die Forderung einer „compétence de communication" eine folgerichtige Reaktion auf die Oppositionen-Strukturen Phase darstellt. Doch darf dabei nicht übersehen werden, dass es bis heute keineswegs klar und eindeutig ist, was denn der Inhalt der sprachlichen Interaktionen, der Kommunikation sein soll. So lässt sich denn unter Kommunikation (ein Terminus, der Gefahr läuft zum Schlagwort zu werden) recht vieles und verschiedenartiges verstehen. Hier seien nur einige Inhalte von „Kommunikation" angedeutet, wie sie im Rahmen des Kolloquiums verschiedentlich verstanden wurden: – ist Kommunikation sprachliches Aktivwerden in der Kleinstgruppe (Sprecher-Hörer) oder in irgendeiner Form der Gruppe? – ist Kommunikation beschränkt auf Alltagssituationen, was sich didaktisch dann oft als „Rollenspiel/role playing" darstellt? – ist Kommunikation ein Sprachhandeln zwischen Angehörigen sprachheterogener Gruppen, was die Kenntnis von entsprechenden „registers" oder „niveaux de langue" verlangt? – ist Kommunikation die Weitergabe von Information schlechthin, also auch sprachliche Aktivität hinsichtlich Lesen und Schreiben? – ist Kommunikation die Auseinandersetzung mit sozialen und kulturellen Inhalten der Zielsprache? – ist Kommunikation schliesslich auch die Metasprache im Unterricht selbst: das Sprechen über die Sprache und auch über das Sprachlernverfahren, die zu wählende Strategie (angesprochen unter dem Terminus „négociations")? Welchen dieser Varianten von „Kommunika-

tion" die einzelnen neueren didaktischen Ansätze folgen oder sich verpflichten, ist nicht ohne weiteres erkennbar. Gelegentlich kommt der Eindruck auf, Kommunikation bedeute mehr die Form des Sprechens von Person zu Person als eine klare Vorstellung von der inhaltlichen Seite des sprachlich Aktivwerdens.

Es ist nicht nur Noam Chomskys Reaktion (und jene der Vertreter seiner und verwandter Richtungen), die in der heutigen Fremdsprachendidaktik irgendwie ihren Niederschlag gefunden hat. Gegen den engen Strukturalismus wandten sich auch die Semiotiker, die generativen Semantiker, aber auch Leute wie Austin und Searle u. a. mit ihren Theorien von den Wörtern und den Sprechakten. Wie Sprechakte in eine Fremdsprachendidaktik eingebracht werden sollen, wann und wo und in welcher Weise, darüber gehen die Meinungen noch sehr stark auseinander. Die Schwierigkeit besteht vor allem darin, dass einerseits eine Gruppe von Sprechakten und ihr zugehöriger sprachlicher Apparat sich von selbst einstellen – möglicherweise durch Interferenz der Muttersprache –, eine zweite Gruppe wohl ausschnittweise leicht in einen Lehrtext oder in Übungsteile eingebracht werden könnten, sich aber schliesslich eine dritte Gruppe syntaktisch-lexikalisch kaum oder gar nicht manifestiert. Zudem würden Lerneinheiten, die auf Sprechakten aufgebaut sind, wohl wenig spontan. Sie würden sich – aus ihrer didaktischen Absicht heraus – entfernen von authentischer Sprache, was heute ein allgemein anerkanntes Erfordernis des neusprachlichen Unterrichts ist. Greift man aber auf authentische, meist gesprochene Texte, um Sprechakte lehrhaft darzustellen, so stellen sich kaum vorauszusehende und nur schwer zu bewältigende Schwierigkeiten im Lernverfahren ein, die von der Problematik der muttersprachlichen gesprochenen Sprache („langue parlée") herrühren. Auch ist bei der Sprechaktvermittlung die Gefahr der Klischeebildung nicht ganz von der Hand zu weisen. Im Bereich der Sprechaktlehre scheint noch alles im Fluss zu sein. Sicher muss auch die den Überlegungen Wunderlichs folgende Pragmatik in die Nähe der Sprechakttheorie gestellt werden. Sie will den Lernenden befähigen, mittels Sprache Situationen zu meistern, insbesondere Konfliktsituationen zu bewältigen. Sprachlich manifestiert sich diese Konfliktstrategie in vorwiegendem Masse als Sprechakte, die allerdings oft reich differenziert sind.

Obwohl das Kolloquium Ausführungen über Bedeutung und Didaktik nur verhältnismässig geringen Raum zugestand, wurde doch recht deutlich, dass den semantischen Realitäten im Fremdsprachenunterricht wieder eine wichtigere Stellung eingeräumt werden muss, als dies während längerer Zeit der Fall gewesen ist. Fragen der Bedeutung lassen sich nicht einfach in unkommentierte Wortlisten, „structures" oder Bilder (Zeichnungen) verlegen. Howatt und Arcaini wiesen darauf hin, dass Bilder und

Morpheme Zeichen sind, die als Symbole ihre Deutung erfordern. Chomsky hat sich in den ‚Syntactic Structures' (1957) wohl auf die Syntax beschränkt, in seinem 10. Kapitel aber deutlich auf die Wichtigkeit der Semantik für das Verständnis eines Satzes, auf didaktischer Ebene möchten wir sagen: eines Textes, hingewiesen („To understand a sentence we must know much more than the analysis of this sentence on each linguistic level. We must also know the reference and the meaning of the morphemes or words of which it is composed, naturally, grammar cannot be expected to be of much help here. These notions form the subject matter for semantics." 104) Seit der Mitte der sechziger Jahre hat die Linguistik die Semantik zum zentralen Anliegen gemacht (Katz/Fodor 1964, Chomsky 1965). Erkenntnisse von Selektionsregeln, Kollokationen, Komponentenanalyse und Paraphrase haben Instrumente bereitgestellt, die es der Fremdsprachendidaktik ermöglichen, Inhalte von Morphemen und Syntagmen besser zu erfassen und für den Lernenden leichter erkennbar und lernbar zu machen. Wenn auch im Kolloquium nicht darauf verwiesen wurde, so muss doch auch hier erwähnt werden, dass die auf die Sprachinhaltsforschung zurückgehende Wortfeldtheorie der Sprachlehrdidaktik grosse Möglichkeiten eröffnet hat.

Im Zusammenhang mit den auf Semiotik und Semantik gründenden Überlegungen wurde im Verlauf des Kolloquiums klar, dass das Bild, bzw. die Zeichnung in Sprachlehrwerken keineswegs eine geklärte Stellung einnimmt. Bilder, Zeichnungen erfordern als Zeichen eine Dekodierung, wie sie die lexikalischen Zeichen ihrerseits auch erfordern. Dabei zeigt sich, dass die Dekodierung des Bildes nur über die Sprache möglich ist, was mit andern Worten heisst: auf der didaktischen, bzw. der Schülerebene erfolgt die Übersetzung/Dekodierung des ikonographischen Zeichens zunächst in die L_1, die ihrerseits wieder in die L_2 übersetzt werden muss. Bekanntlich bringt jeder Übersetzungsvorgang aber einen Genauigkeitsverlust („loss of accuracy") mit sich.

Ambiguität, Polysemie werden in der Sprache, in der Kommunikation ganz besonders, als störende Eigenschaften, z. T. gar als Fehlleistungen der Sprache betrachtet. Disambiguierung, das Ausschalten unerwünschter Bedeutungen ist jedoch bei Lehrzeichnungen in starkem Masse erforderlich. Andererseits sollen Bilder eine Unterrichtshilfe sein. Ihr Einsatz, ihre Erforderlichkeit kann wohl nur von Fall zu Fall festgelegt werden. Sie als zentrales oder gar unabdingbares Element der Fremdsprachendidaktik anzusprechen wäre verfehlt. Bevor sie zum Einsatz kommen, sind grundlegende und zahlreiche Abklärungen hinsichtlich der Dekodierungsmöglichkeiten der Bilder erforderlich.

Eine etwas andere Stellung nimmt allerdings das Bild in der Pragmatik ein: dort dient es vor allem der Evozierung sprachlicher Äusserung

schlechthin und der Einordnung dieser Äusserung in ein Sozialverhalten. Hier wollen Bilder nicht Rede im Hinblick auf Strukturen, Morphemgruppen, Sprechakte, usw. steuern. In der Pragmatik kann man im Gegensatz zum in vielen Lehrwerken auftauchenden „Steuerungsbild" vom „emanzipierten Bild" sprechen. Dementsprechend treten Bilder in der Pragmatik weniger als Zeichnungen, sondern eher als Photos oder Reproduktionen auf.

Es soll hier nochmals auf Chomsky zurückgegriffen werden. Chomskys Theorien wurden entwickelt an der Muttersprache, insbesondere an der in Amerika gesprochenen Form des Englischen. Wie allgemein bekannt ist, erhoben Chomsky und die Generativisten den Anspruch, wenn einmal genügend Untersuchungen vorliegen, bis zu einer „Universal Grammar" vorstossen zu können. Diese Überlegung birgt in sich, dass eine L_1 und eine L_2 und . . . eine L_n nicht fundamental voneinander verschieden sein können. Aus dieser Ansicht heraus lässt sich auch verstehen, dass die heutige Didaktik das Heranziehen der Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht weniger schroff ablehnt, als dies in der Structure/Pattern Drill Phase, aber auch schon beim Aufkommen der „direkten Methode" der Fall war. (Frühere Grammatiken lehnten die Muttersprache aus sehr verschiedenen Motiven heraus ab: praktische, weil der Verfasser einsprachig war / oekonomische, weil der Absatzbereich des Lehrbuches grösser war, psychologische, weil das Rückgreifen auf die Muttersprache das Übersetzen förderte und die Flüssigkeit in der L_2 hemmte, usw.) Howatt hat allerdings klargestellt, dass der Erwerb einer L_1 („language acquisition") und einer L_2 („language learning") grundsätzlich verschiedene Vorgänge sind. Beide Vorgänge spielen sich aber an Sprachen ab, die ihrerseits beschrieben werden können mit einer „universal grammar" und „accidental properties". Es scheint sich heute eine Haltung abzuzeichnen, die anerkennt, dass im Unterricht einer L_2 von der L_1 schon wesentliche Vorarbeit geleistet worden ist, die einerseits vorausgesetzt, andererseits zur Erleichterung oder zur Erreichung grösserer Genauigkeit („accuracy") herangezogen werden kann. Die negative Einstellung zur Muttersprache als Verursacherin von Interferenzen ist in den Hintergrund gerückt worden. Eine einheitliche Einstellung zur Mitverwendung der L_1 lässt sich allerdings zur Zeit kaum erkennen. Die kontrastive Grammatik als Fremdsprachenmethode wurde in diesem Kolloquium kaum explizit angesprochen. Eine entscheidende Rolle käme natürlich der Muttersprache in einer kontrastiv konzipierten pädagogischen Grammatik zu.

Im Kolloquium wurde darauf hingewiesen, dass sich vor allem in den Vereinigten Staaten, aber auch in Grossbritannien und in Frankreich der moderne Fremdsprachenunterricht in einer Krise befinde. Diese Krise ist wohl identisch mit der Ernüchterung, die sich eingestellt hat, weil der

Optimismus und die Erwartungen, die man in bestimmte Methoden und Medien gesetzt hatte, sich nicht oder doch nur in geringem Masse erfüllt haben. Frühe Anzeichen dieser Ernüchterung waren die ersten publizierten Ergebnisse von Effizienztests beim Sprachlaborunterricht (vgl. Schödel, A. / Stille, O. (1973): *Tonträger und Sprachlabor im Englischunterricht*, Frankfurt/M., Hirschgraben.) Allerdings darf in diesem Zusammenhang nicht ganz übersehen werden, dass in den genannten Ländern und anderswo die angesprochenen Methoden und Hilfsmittel nicht immer klug, wohl aber oft zu einseitig und extrem eingesetzt worden sind. Auch sind es Länder, die – in bezug auf Massenverbreitung moderner Fremdsprachen – nur eine schwache Fremdsprachentradition aufweisen. Die Feststellung einer Krise im Unterricht moderner Fremdsprachen liesse sich in bezug auf die schweizerischen Verhältnisse, aber auch auf gewisse Ostländer oder auch auf Deutschland wohl kaum machen, wenn man auch einräumen muss, dass gewisse Sprachen wie z. B. das Französische zugunsten des Englischen oder auch des Russischen an Boden verlieren. Doch dies sind nicht oder nicht nur Fragen der Methoden.

Was als Krise angesprochen wurde, ist aber wohl auch gleichzusetzen mit dem Unbefriedigtsein über die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, das verbreitet festgestellt werden kann. Hier sind die Lehrbücher entscheidend mitbeteiligt. Fremdsprachenunterricht als Beherrschung von ‚skills', die in sozialen Interaktionen zum Einsatz gebracht werden sollen, lässt schliesslich im Lernenden und im Lehrenden eine Leere zurück. Die anfängliche Motivation klingt rasch ab. Diese angelernte Sprache vermag wohl auch nicht den Lernenden später in eine Lage zu versetzen, die er tatsächlich sprachlich meistern kann. Zwischen schulmässigen sprachlichen Interaktionen und Wirklichkeit klafft eine grosse Lücke. Zudem scheint ein Sprachunterricht, der sich vornehmlich auf die Impersonalisierung von Strukturen und Morphemgruppen ausrichtet, dem menschlichen Drang nach Selbstausdruck, nach Selbstidentifikation in einem Idiom entgegenzustehen. Sprechen in eingeübten Strukturen entspricht nicht dem Humanum, es ist letztlich in seiner Art ein restringierter Kode. Schon die Karthesianer und Humboldt, in neuerer Zeit Chomsky, haben dargelegt, dass die menschliche Sprache als Charakteristikum aufweist, dass sich aus einer begrenzten Zahl von „items" eine unbegrenzte Zahl von Kombinationen oder Syntagmen erzeugen lässt. Auch berücksichtigt eine Methode, die fast ausschliesslich Strukturen und inhaltlich fixierte Kollokationen einübt, kaum die eigenartige und irgendwie wunderbare Tatsache, dass auch von den bestehenden Normen abweichende Syntagmen lange sinnvoll bleiben und dass jeder Satz, jede Wortgruppe und auch jedes sinntragende Wort in jeder Situation eine neue, spezifische Dekodierung erfordern, – was auch in fast allen Fällen gelingt.

Es deuten sich heute Sprachdidaktiken an, die weit über eine einfache situationsgebundene Kommunikation hinausreichende Lehr- und Lernziele beinhalten. Es darf hier noch einmal auf Hallidays Ausspruch von „language as something about" hingewiesen werden. Es wird heute vielfach gefordert, dass das Nur-Sprachliche zurückzutreten habe und dass Inhalte die dominierenden Elemente im modernen Fremdsprachenunterricht sein sollten: kognitive und soziale Erfahrungen vor allem, möglicherweise aber auch sprach-systematisches Wissen. Ich verweise hier etwa auf das von Coste erwähnte Modell von J. Rogers in Hawaii: „Die sieben A". Lehrwerke sollen über die kommunikative Kompetenz hinausführen, etwa wie es von Piepho und Wilkins formuliert wurde: sie müssen hinführen zur „kommunikativen Kompetenz", dann zur „notionalen Kompetenz" und schliesslich zur „linguistischen Kompetenz". Das kann allerdings nur erreicht werden in einem Unterricht, der sich in bestimmte, voneinander verschiedene Phasen aufgliedert. Das heisst wiederum, dass zu verschiedenen Zeiten und mit verschiedenen Schülern verschiedene sprachliche Kompetenzen anvisiert werden. Dementsprechend sind auch die Lehrwerke gestaltet. Die Vorstellung, dass Lehrwerke, wie etwa viele der audio-visuellen Lehrgänge, sich an ein allgemeines, unspezifiertes Publikum wenden können, ist der Auffassung gewichen, dass Lehrwerke sich nur an ein spezifisches Zielpublikum richten müssen.

Damit nähert sich aber – wie mir persönlich scheint – die Fremdsprachendidaktik wieder mehr dem „traditionellen, europäischen Fremdsprachenunterricht", wie er vor dem Aufkommen des Strukturalismus bestand. Diese Annäherung will allerdings nicht heissen, dass eine heutige Didaktik einfach, gewissermassen als Reaktion, eine alte und teilweise auch veraltete Methodik und Didaktik wieder aufgreife. Wieder in den Vordergrund treten inhaltsbetonte Lehrgänge, die implizit, weniger explizit, Sprechakte und Sozialverhalten mitbeinhalten. Bei der didaktischen Präsentation und Umsetzung spielt wohl der gelegentlich erwähnte „truc pédagogique" eine wesentliche Rolle. Zu diesem Erbgut treten aber, als neuere Errungenschaften, Erkenntnisse der Psycholinguistik, der Soziolinguistik („registers"), der Gruppendynamik, der Semiotik und der Semantik, der Sprechakttheorie, der Textanalyse (Discourse Analysis), usw. usw. . . Wie eine zukünftige Fremdsprachendidaktik aussehen wird, lässt sich wohl heute nur andeutungsweise erkennen. Es ist auch sehr wohl möglich, und dies ganz besonders bei der pluralistischen Ausgangslage, dass es nie eine unitarische moderne Fremdsprachendidaktik geben wird. Und das ist vielleicht doch eher ein Glück als ein Unglück.

Ein ganz wesentliches Moment, das zur heutigen Fremdsprachendidaktik hinzugekommen ist, ist die neue Einstellung zum jungen, heranwachsenden Menschen und zum Mitmenschen schlechthin. An die Stelle

des Anordnens und des normativen Entscheidens ist das Gespräch, die eigentliche Kommunikation und die Mitsprache getreten. Das zeichnet sich in der Fremdsprachendidaktik darin ab, dass Stoffe und Lernstrategien mit den Lernenden besprochen werden und den Anliegen der Lernenden vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Lehrwerke haben in ihrer Gestaltung darauf Rücksicht zu nehmen und sie müssen mithelfen, die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen (z. B. Auswahlangebot von Stoffen, Themen, usw.). Das Moment der Mitsprache und des Mitentscheidens der Lernenden ist von ungeheurer Bedeutung, denn Mitsprache und Mitentscheiden schaffen Motivation, Motivation erzeugt Erfolg, Erfolg erzeugt wiederum Erfolg. Auch das ist eine „spirale miraculeuse", die vielleicht den Lernprozess verständlicher macht, auch wenn sie ihn nicht erklären kann.

Im Kolloquium selbst wurde der Frage des Stellenwertes des Lehrbuches sehr wenig Beachtung geschenkt, obwohl sie gelegentlich gestreift wurde. Ich möchte sie hier abschliessend aufwerfen und in einer ganz bestimmten Richtung beantworten. Die heute anvisierten Lehrwerke sind grundsätzlich auf Kommunikation, sei es im engern oder im weitern Sinne, ausgerichtet. Zudem wollen sie ausdrücklich schülerorientiert sein. Sie erfordern aber, um dies sein zu können, im Gegensatz zu den vorwiegend auf dem Strukturalismus/Behaviorismus aufgebauten Lehrwerken, vermehrt die starke Lehrerpersönlichkeit. Letztlich hängt viel, wohl der Erfolg überhaupt, vom Lehrerverhalten ab. Dabei ist es nicht nur die fundierte Sachkenntnis des Lehrers, sondern neben seiner persönlichen, auch emotionale Vertrautheit mit der zu lehrenden Sprache ganz wesentlich seine psychologischen, seine menschlichen Fähigkeiten und die Fähigkeit zur Führung. Der Lehrer muss der „Künstler" sein, der sprachliche Probleme „easy" macht, das heisst er muss die Probleme einsichtbar, verstehbar, transparent machen. Dann werden sie lernbar, „leicht" zu bewältigen, dann führen sie zum Erfolg und helfen, die folgenden Erfolge einzuleiten. Es sind die Lehrer, die letztlich durch ihre eigene Einstellung zu einem Lehrwerk entscheiden, ob der Lernende bereit ist, auf dieses Lehrwerk einzutreten oder nicht. Es wurde im Kolloquium auch darauf hingewiesen, dass ein Lehrwerk nicht den ganzen Gang des Lehrprozesses lückenlos festlegen darf. Es muss Lakunen enthalten, die der Imagination und der Gestaltungskraft des Lehrers Spielraum lassen.

Wenn wir so den Stellenwert des Lehrbuches oder des Lehrwerkes etwas genauer abgrenzen wollen, so lässt sich sagen, dass heute im Dreieck Lehrer – Schüler – Lehrwerk den Lehrern und den Schülern wichtigere Rollen zugeteilt werden, als Lehrwerke es taten, die alles festlegten und wenig Freiheit für Lehrer und Schüler übrig liessen. Für die Zukunft möchte ich persönlich es gerne sehen, wenn das Lehrwerk noch eine ge-

ringere Rolle im Lehrganzen spielte, die Schüler und die Lehrer eine noch dominierendere Rolle übernahmen. Denn letztlich ist das Verhältnis von Lehrer zu Schüler und von Schüler zu Lehrer vielleicht doch wesentlicher und für den Lehr- und Lernerfolg entscheidender als diese oder jene Didaktik, diese oder jene Methode.

In einer Hinsicht ist das Lehrwerk selbst allerdings von entscheidender Bedeutung, wie dies ganz besonders von Capelle hervorgehoben wurde: das Lehrwerk und die neu erscheinenden Lehrwerke fordern den Lehrer zur Auseinandersetzung mit ihnen heraus. Sie sind so eigentliche Instrumente der Weiterbildung, der „éducation permanente", gelegentlich sogar die einzig tatsächlich praktizierte Weiterbildung. Diese kritische Begegnung mit neuen Lehrwerken, neuen Tendenzen und Problemstellungen, neuen Erscheinungen der angewandten Sprachwissenschaft und der Pädagogik sind aber auch ein echter Beitrag zur Formung souveräner Lehrerpersönlichkeiten.

Als Lehrwerke, die unter die erwähnten Kategorien und Tendenzen fallen, können u. a. genannt werden:
strukturell-behavioristisch: *Bonjour Line,* Voix et Images de France (CREDIF), *Present-day English* (Candlin), erste Bände (und Tonbänder) *New Concept English* (Alexander), z. T. *Success with English* (Broughton)
funktional-intentional: *English by Objectives* (Ferguson), *Deutsch durch Lernziele* (Ferguson); *Starting Strategies* (Freebairn), *Strategies* (Abbs u. a.)
sprechaktbezogen: *Topic English* (Harrison u. a.), *Say what you mean in English* (Andrews)
inhaltlich-kulturell betont: *La France en Direct* (Capelle), *Salut,* Ausgabe B (Barrera-Vidal), z. T. *English, of Course* (vermischt mit strukturell-intentionalen Teilen) (SABE 1977)

Selon une formule nouvelle,

la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée (CILA) organise, du 24 septembre au 5 octobre 1979, à l'Université de Neuchâtel un cours intitulé

L'enseignement des langues étrangères à la lumière des techniques nouvelles; comment développer la compétence de communication

Après un petit nombre d'exposés théoriques permettant de faire le point sur les domaines fondamentaux de l'enseignement des langues, les stagiaires élaboreront des unités didactiques variées à partir de documents produits par les media. Ce travail de groupe (30 h. à l'horaire) sera dirigé en permanence par un spécialiste du domaine théorique, un animateur pédagogue et un technicien, afin d'éviter toute rupture entre la théorie et la pratique. En outre, plusieurs heures seront réservées aux rencontres entre participants, à l'échange d'expériences et à des entretiens avec les conférenciers.
Langues d'enseignement: français, allemand, anglais.

Inscriptions et renseignements:

Centre de perfectionnement professionnel des professeurs de l'enseignement secondaire
Guggistrasse 7
6000 Lucerne 4

ou

M. René Jeanneret
Directeur du cours CILA 11
Centre de linguistique appliquée
Université
CH 2000 Neuchâtel